



**RAFAEL CARLOS LIMA DA SILVA**

**ABAIXA O VOLUME DA SUA TV E APRENDA LIBRAS**

**LAVRAS-MG  
2019**

**RAFAEL CARLOS LIMA DA SILVA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Tania Regina de Souza Romero  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Silva, Rafael Carlos Lima da.

Abaixa o volume da sua TV e aprenda Libras. / Rafael Carlos  
Lima da Silva. - 2020.

75 p. : il.

Orientador(a): TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2020.

Bibliografia.

1. LIBRAS. 2. AUTOINSTRUÇÃO. 3. ENSINO-  
APRENDIZAGEM. I. ROMERO, TANIA REGINA DE SOUZA.  
II. Título.

**RAFAEL CARLOS LIMA DA SILVA**

**ABAIXA O VOLUME DA SUA TV E APRENDA LIBRAS**

**TURN DOWN THE TV AND LEARN LIBRAS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação, área de concentração em Formação de Professores, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 10 de dezembro de 2019.

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Regina de Souza Romero – Presidente – UFLA  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Morena dos Santos e Silva – Membro Titular – IFMG  
Prof. Dr. Vanderlei Barbosa – Membro Titular – UFLA  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helen de Oliveira Faria – Suplente – CEFET-MG  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eugênia Batista – Suplente – UFLA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Regina de Souza Romero  
Orientadora

**LAVRAS-MG  
2019**

Dedico este trabalho à minha mãe, familiares e amigos. Aos que foram e serão meus alunos. Aos eternos aprendizes de Libras e, de modo especial, dedico à comunidade surda.

## **AGRADECIMENTOS**

À Universidade Federal de Lavras, especialmente ao Departamento de Educação, pela oportunidade.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, representados pela coordenadora Professora Helena Maria Ferreira, por todo apoio e conhecimentos compartilhados.

À professora Patrícia Vasconcelos Almeida, por ter sido a primeira a acolher minha intenção de pesquisa. Embora o destino nos tenha traçado caminhos diferentes, ficaram as marcas de sua competência e respeito.

À professora Tania Regina de Souza Romero, pela disponibilidade, competência e profissionalismo. Seus conhecimentos, leituras, questionamentos, revisões e orientações foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca, suplentes e titulares, que gentilmente aceitaram participar e colaboraram com importantes sugestões para a construção deste trabalho.

Ao amigo Professor Elias Ribeiro da Silva, que por diversas vezes escutou minhas inquietações, discordâncias teóricas e contribuiu com indicações de leituras.

À minha família, por apoiarem e compreenderem minha ausência em inúmeros momentos. Em especial, à minha mãe: Ivanilde Lima Paixão e meus irmãos: Rogério e Roberto, por todo amor, carinho, compreensão e apoio durante esta caminhada.

A todos os meus amigos do curso de mestrado e colegas de trabalho da Universidade Federal de Alfenas, que sempre contribuíram com seus incentivos e estímulos, acreditando em minha capacidade de realizar este trabalho.

A todos que de alguma forma tornaram este caminho mais fácil de ser percorrido, minha eterna gratidão.

“É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes da minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças” (Rubem Alves, 2004).

## SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
	<b>ARTIGO 1 – ABAIXA O VOLUME DA SUA TV E APRENDA LIBRAS.....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>LIBRAS: O QUE É? SEUS USUÁRIOS E STATUS.....</b>	<b>13</b>
<b>3</b>	<b>LIBRAS: AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM POR AUTOINSTRUÇÃO/AUTOMEDIAÇÃO. NOTAS SOBRE AUTONOMIA E AUTORREGULAÇÃO NO APRENDIZADO.....</b>	<b>17</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>22</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>25</b>
<b>5.1</b>	<b>Da formalidade à informalidade: Libras está na vida cotidiana.....</b>	<b>25</b>
<b>5.2</b>	<b>Entre a motivação e dificuldades de aprender Libras por autoinstrução/automediação.....</b>	<b>27</b>
<b>5.3</b>	<b>De sinal em sinal, dia após dia se aprende Libras.....</b>	<b>29</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>33</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>35</b>
	<b>ARTIGO 2 – ENSINAR E APRENDER, APRENDER E ENSINAR: O LUGAR DE PROFESSORES E APRENDIZES DE LIBRAS.....</b>	<b>41</b>
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>44</b>
<b>2</b>	<b>PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS E DE SURDOS.....</b>	<b>45</b>
<b>3</b>	<b>NEM SURDO, NEM OUVINTE: PRIMEIRO, PROFESSOR DE LIBRAS.....</b>	<b>49</b>
<b>4</b>	<b>ENSINO DE LIBRAS: A APRENDIZAGEM NÃO ESTÁ SÓ NAS MÃOS DO PROFESSOR.....</b>	<b>51</b>
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>



<b>6</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>58</b>
<b>6.1</b>	<b>Quais as minhas percepções sobre as dificuldades e facilidades dos estudantes para aprenderem Libras em cursos universitários?.....</b>	<b>59</b>
<b>6.2</b>	<b>O que eu, professor, aprendo ensinando Libras.....</b>	<b>65</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>67</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>69</b>

## APRESENTAÇÃO

Sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Regina de Souza Romero, os quatro produtos que compõe o presente trabalho foram produzidos entre os anos de 2018 e 2019, no decorrer do curso de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa “Linguagens, Diversidade Cultural e Inovações Pedagógicas”, na área de concentração de Formação de Professores, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras-UFLA.

O primeiro produto foi a produção de um artigo científico autobiográfico. Com o título “Abaixa o volume da sua TV e aprenda Libras”, tem por objetivo relatar como ocorreu meu processo de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais – Libras, quais foram as dificuldades durante o aprendizado e como fui me inserindo na prática de uso da língua e na comunidade surda. Para isso, são feitas considerações teóricas sobre o que é Libras e aprendizagem por autoinstrução autônoma pela vida cotidiana.

No segundo produto, também um artigo científico, intitulado de “Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar de professores e aprendizes de Libras”, o objetivo é discorrer que o processo de ensino-aprendizagem é dialógico entre professores e aprendizes. Desse modo, na fundamentação teórica é apresentada a perspectiva histórica de formação de professores de Libras, realizada discussões sobre questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de Libras na contemporaneidade e a legitimidade de professores ouvintes e surdos para ministrarem a língua.

O terceiro produto culminou com uma entrevista para o programa “Minuto do *Campus*”, da UFLA. A entrevista realizada no dia 12/09/2019 e, por ocasião do dia nacional dos surdos, divulgada nas redes sociais da Universidade<sup>1</sup> no dia 26/09/2019, teve como objetivo descrever as políticas públicas de formação de professores de Libras e relatar sobre a importância de ouvintes aprenderem Libras para amenizar a barreira comunicativa arrostada pelos surdos.

O quarto produto, foi a ministração de uma palestra na Universidade em que o autor deste trabalho é Professor, realizada no dia 04/09/2019, no evento “A Universidade Esclarece” (FIGURA 1). Com o título do trabalho “A língua(gem) de Libras é inclusão?”, no decorrer da explanação foi sintetizada a realidade de surdos incluídos no Ensino Superior e de que a Libras é o principal artefato para que os surdos possam exercer seus direitos nas universidades.

---

<sup>1</sup>Disponível em: <[https://ufla.br/noticias/pesquisa/13298-pesquisa-da-ufla-analisa-o-ensino-aprendizagem-emlibras?fbclid=IwAR0Fv58BJLPOx6TdxDFIj8Jri\\_94j6fLDg0IQqdCBRw2KPyqIGoDoho4o6w](https://ufla.br/noticias/pesquisa/13298-pesquisa-da-ufla-analisa-o-ensino-aprendizagem-emlibras?fbclid=IwAR0Fv58BJLPOx6TdxDFIj8Jri_94j6fLDg0IQqdCBRw2KPyqIGoDoho4o6w)>

FIGURA 1 – Autor deste trabalho na palestra – primeiro da direita para esquerda.



Fonte: Arquivo pessoal, 2019.

Na sequência, estão os artigos que foram dissertados, vinculados ao projeto de pesquisa IDOLIN–Identidade do Docente de Línguas, da UFLA, liderado pelas professoras Tania Regina de Souza Romero e Maria Eugenia Batista. Tal projeto, embasado teoricamente na perspectiva sociocultural vygostkiana, visa discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais, tematizando experiências pessoais, influências de outros e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciadas por professores em formação inicial e continuada que possam ter impactado a forma de entender, conceituar e praticar ações docentes, especialmente no que concerne a área de línguas.

## RESUMO

Com abordagem qualitativa e utilizando-se da narrativa autobiográfica, este trabalho tem por objetivo central analisar e refletir meu processo de aquisição e aprendizagem de Libras. Considerando a especificidade da Libras e pertinência para este estudo, aborda-se, ainda o *status* de pertencimento da Libras, uma vez que continuam a ser encontrados discursos afirmando que seus “donos” são apenas os não-ouvintes (QUADROS, 2019). Para realizar a análise da narrativa, são discutidos recortes da minha autobiografia, produzida entre os meses de março e julho de 2018, em uma disciplina no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras. Sendo assim, foi possível evidenciar que, conforme a proposta de interação ecológica definida por Paiva (2010), em que as línguas são consideradas produções humanas e estão indiretamente nos artefatos culturais e na vida cotidiana, a instituição escolar, a educação formal e, até certo ponto o professor, já não possuem mais o lugar central – ou então único, da forma e da fonte educativa, sobretudo, quanto à aquisição e aprendizagem de língua(s). Desse modo, sem a pretensão de esgotar o assunto, o resultado deste trabalho aponta para a necessidade de se compreender que durante o aprendizado de Libras, os aprendizes estão situados em variados contextos que não somente o escolar/acadêmico e com diferentes objetivos, necessidades pessoais, profissionais e sociais de aprender a Libras, que fazem surgir subjetividades de pertencimento com a língua.

**Palavras-chave:** Libras. Autonomia. Autoinstrução. Aquisição-aprendizagem.

## ABSTRACT

With a qualitative approach and using the autobiographical narrative, this work has the central objective of analyzing and reflecting my personal process of acquisition of Brazilian Sign Language (Libras). Considering the specificity of Libras and relevance to this study, the status of belonging to Libras is also addressed, since discourses continue to be found stating that its “owners” are only non-listeners (QUADROS, 2019). In order to analyze this process, I use pieces of my life story that have been produced between March and July 2018, as an assignment to a subject in which I was enrolled in the Master’s course in Education at Universidade Federal de Lavras. Thus, it was possible to show that, according to the ecological interaction proposal defined by Paiva (2010), in which languages are considered human productions and are indirectly in cultural artifacts and in daily life, the school institution, formal education and, even the teacher, at a certain point, no longer has the central place – or else the only one, of the form and the educational source, above all, regarding the acquisition and learning of languages. Hence, bearing no aim to exhaust the subject, the result of this work points towards the need to understand that during Libras’ learning and acquisition process, learners are situated in contexts different from the school and the university and have different personal, professional and social wants and needs to learn Libras, which give way to the emergence of new subjectivities and relationships of belonging established with the language.

**Keywords:** Brazilian Sign Language (Libras). Autonomy. Self-teaching. Learning/Acquisition.

## **1. Introdução**

Retomando meu percurso de aquisição e aprendizagem de Libras, me coloco a refletir sobre como esse processo de inserção e participação numa cultura visual e o aprendizado da língua me transformaram e impactaram também a minha prática docente; pois, considero que, assim como eu, cada aprendiz está situado em diferentes contextos, utilizando diversas estratégias como também é influenciado por fatores internos e externos para aprender Libras.

Para compartilhar os conhecimentos resultantes dessa aprendizagem, constituem o *corpus* deste trabalho excertos da minha autobiografia, produzida durante a disciplina “Linguagem e Identidade docente”, cursada no Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Lavras. Para isso, três perguntas norteiam a pesquisa: 1) Quais foram as etapas/fases do meu aprendizado de Libras? 2) Quais foram as dificuldades durante o aprendizado? 3) Como fui me inserindo na prática profissional e de uso da Libras?

Além desta introdução, o trabalho está organizado em cinco seções. Na primeira, irei descrever o que é Libras, seus usuários, e o status dessa língua (BRASIL, 2002; QUADROS; KARNOPP, 2004; JANSON, 2015). Em seguida, na segunda seção, discorro sobre o processo de aquisição e aprendizagem de Libras por autoinstrução/automediação na vida cotidiana, realizando algumas considerações sobre autonomia e aprendizagem autorregulada (GESSER, 2012; GOMES; BORUCHOVITCH, 2019; BROUGÈRE; ULMANN, 2012; LANTOLF, 2002 apud PAIVA, 2014; PAIVA, 2006). Na terceira seção, apresento a metodologia deste trabalho e descrevo a metodologia/método autobiográfico (SANTOS; GARMS, 2011). Em seguida, na quarta seção, utilizando recortes de minha autobiografia e alicerçado na teoria que conduziu o trabalho, será realizada a discussão dos dados para responder às perguntas de pesquisa. Logo após, na quinta e última seção, faço as considerações finais.

## **2. Libras: o que é? Seus usuários e status**

No Brasil, a língua de sinais começou a ser institucionalizada a partir do século XIX, quando da fundação em 1855, no Rio de Janeiro, do atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que teve como primeiro diretor da instituição, o francês E. Huet (ROCHA, 2011; HONORA; FRIZANCO, 2009; DINIZ, 2011). Porém, conforme discorrem Rodrigues e Silva (2017, p. 691), antes da criação do INES, existiam as línguas de sinais que já eram utilizadas em solo brasileiro “nas ruas, nas casas, com menor difusão e estabilidade, no seio das comunidades surdas”. No entanto, somente a partir da década de 1990, foram realizadas as

primeiras investigações empíricas sobre tais línguas. Os estudos linguísticos descreveram os principais aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos de uma das línguas de sinais brasileira, anteriormente denominada de Língua de Sinais dos Centros Urbanos (FERREIRA-BRITO, 1995; KARNOPP, 1994; QUADROS; KARNOPP, 2004).

Nesse sentido, a partir da atuação política de instituições representativas da comunidade surda, foi sancionada a Lei nº 10.436, no ano de 2002, que oficializa em todo território nacional a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão, com sistema linguístico visual-motor e estrutura gramatical própria (BRASIL, 2002). Sendo um sistema de comunicação estruturado e flexível, de modalidade visual-motora, a Libras pode ser utilizada para veicular mensagens abstratas com qualquer grau de complexidade, de maneira rápida e eficiente. (QUADROS; KARNOPP, 2004; ARAUJO, 2013; SOUZA, 2014).

Todavia, com a “Lei da Libras”, não foi criado o direito de uso da língua, de sinalizar propriamente dito, pois, antes mesmo do reconhecimento da Libras em todo território nacional, diversos estados brasileiros já haviam oficializado a língua de sinais em suas jurisdições, como por exemplo, Minas Gerais (1991), Goiás (1993), Espírito Santo (1996), Rio de Janeiro (1999), Santa Catarina (2001) e São Paulo (2001). Isso demonstra que já havia a sinalização – uso de Libras – nas comunidades surdas do Brasil. De modo que, destas comunidades surdas, não participam somente pessoas surdas, mas também participam pessoas ouvintes: pais, familiares, amigos de surdos, professores, tradutores-intérpretes e aprendizes de Libras (GESSER, 2012; ASSIS SILVA, 2012; STROBEL, 2016). Dessa maneira, surdos e ouvintes são membros participantes das comunidades surdas.

Nessa direção, com o avanço de políticas públicas e estudos linguísticos sobre Libras, ela tem sido cada vez mais reconhecida na legislação, pela sociedade, nas escolas, nas universidades, entre outros setores (DINIZ, 2011), o que leva a comunidade surda brasileira a vivenciar um período de expectativas e promessas. E, se de um lado, autores são mais ponderados quando o assunto é cultura/identidade surda e o desdobramento em torno do ensino-aprendizado de Libras e da educação de surdos (SANTANA, 2007; VIEIRA MACHADO, 2015; TESKE, 2017), por outro lado, em relação ao pertencimento da Libras, há discursos que carregados de ideologia e, em certa medida de ingenuidade, buscam definir parâmetros de pertencimento da língua entre surdos e ouvintes, como pode ser observado a seguir

[...] ouvintes que adquirem a Libras como segunda língua, tornando-se usuários fluentes e competentes, não são considerados ‘donos’ da língua pela comunidade surda. Essa é uma discussão atual relevante, pois os surdos estão ensinando sua língua aos ouvintes, mas não atribuem legitimidade à

propriedade da língua por parte deles. A Libras continua pertencendo à comunidade surda e isso advém da história da construção das línguas de sinais no encontro surdo-surdo. Os ouvintes competentes em Libras se inserem na comunidade surda e pertencem a ela. Ganham um sinal e fazem parte dessa comunidade. Integram com surdos, convivem com surdos e até se casam com eles. Mesmo assim, do ponto de vista dos surdos, há uma diferença marcante instituída a partir da condição auditiva que os marca (QUADROS, 2019, p. 40).

Embora não seja possível discutir todas as questões que são suscitadas pela citação de Quadros (ibidem), concordo com a autora que essa discussão sobre o tema de propriedade da Libras é relevante, pois, no interior da comunidade surda, estando inclusos surdos e ouvintes, debates intermináveis estão sendo gerados em torno de situações que poderiam ser resolvidas com mais diálogo. Ou seja, os discursos advindos da comunidade surda, estão girando em torno de uma série de processos de “burocratização e hierarquização” de quem sabe e pode falar sobre Libras, ensino da língua e/ou educação de surdos (TESKE, 2017, p. 145) e, no contexto desta seção, definição de ‘donos’ da Libras.

Nesse sentido, assim como as línguas orais se tornam potentes símbolos investidos de conotações sociais, políticas, ideológicas e, muitas vezes, étnicas (RAJAGOPALAN; SILVA, 2004), compreende-se que, também a Libras, está inclusa nesse cíclico e assimétrico jogo de poderes e status. Com foco sobre a questão de pertencimento, Rajagopalan e Silva (2004, p. 27) afirmam que, do mesmo modo que determinada língua é, por vezes, conceituada em termos de tudo ou nada, também os usuários de tais línguas são classificados em termos categóricos, isto é, “como nativos ou, se não, obrigatoriamente não-nativos em relação a qualquer língua específica, não permitindo, dessa forma, qualquer possibilidade de categorias mistas”.

Mesmo que não tenham discutido especificamente sobre línguas de sinais, é possível contextualizar a fala de Rajagopalan e Silva (ibidem) com a Libras. Nesse ínterim, a partir do discurso de Quadros (2019, p. 40), ao afirmar que ouvintes não podem ser considerados “donos” da Libras, percebe-se que, ouvintes estão sendo vistos como aqueles não-nativos, ou seja, como os estrangeiros na comunidade surda e que não possuem legitimidade para discutirem sobre Libras. Entretanto, debates a parte sobre os rumos de redução das subjetividades de ouvintes com a Libras e dando ênfase para a questão linguística, consideremos que as línguas são constituídas socialmente (ANTUNES, 2009; BAGNO, 2014; JANSON, 2015; FIORIN, 2015), e, por essa razão, de acordo Fiorin (2009), são múltiplas as maneiras pela qual o Poder está inserido na linguagem e, com mais precisão, na sua expressão obrigatória: a língua.



Valendo-se da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, Oliveira (2003) afirma que a Declaração não possui escola determinada, e não se subordina somente ao status político ou administrativo de alguma língua. Assim sendo, não há distinções entre línguas oficiais/não-oficiais, majoritárias/minoritárias, nacionais/regionais/locais ou modernas/arcaicas. Por considerar interdependentes e inseparáveis a coletividade e a individualidade na constituição das línguas, de acordo com o autor (ibidem), toda língua é constituída coletivamente no seio de uma comunidade. Desse modo, Oliveira (2003) conclui que o exercício dos direitos linguísticos individuais e coletivos de todas as comunidades e grupos linguísticos devem ser respeitados de igual forma.

Esse fato acentua um dos traços sociológicos das línguas: todos nós, usuários de uma determinada língua, somos sujeitos legítimos e autorizados para (re)construí-la. Contextualizando com este trabalho, mesmo sendo Libras de uso mais frequente por membros da comunidade surda, a partir das políticas públicas de inclusão/acessibilidade e políticas linguísticas de uso e difusão da língua, ouvintes que ainda não participam dessa comunidade estão vendo possibilidades de ingressarem no mercado profissional como professores e/ou tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SILVA; STUMPF, 2016; LIMA; OLIVEIRA, 2018).

Não estou contrariando que, quando a Libras pertence ao surdo, através dessa língua, ele significa seu mundo, participa da(s) cultura(s), afirma e desenvolve sua(s) identidade(s) (CAMPELLO, 2007; LUZ, 2013; ALMEIDA, 2015). Porém, esse pertencimento com a Libras e a própria identidade surda são relativos. As pessoas surdas possuem identidades multifacetadas, e, nem todo surdo é membro da comunidade surda, usuário de Libras ou se identifica com a cultura e identidade surda (SKLIAR, 2013; TESKE, 2017). Nesse sentido, apesar de significados diferentes atribuídos à língua, é preciso considerar que, independente da modalidade – oral ou de sinais, não há criações linguísticas que sejam impenetráveis a outros povos (ROUANET, 2003). Logo, tanto para surdo quanto para ouvinte, os significados de pertença relacionados à Libras podem ser justificados pelo valor que subjetivamente a língua possui para cada um.

Para Bagno (2014, p. 116, grifos do autor), não existe língua, mas, concretamente, o que existe “**são falantes da língua**, seres humanos com história, cultura, crenças, desejo e poder de ação”. Por isso, os interesses de ouvintes com a Libras podem variar amplamente e, por diversas razões, é quase impossível definir um procedimento de testagem, sobre a questão de pertencimento da língua. Por esse motivo, deve ser mais bem cuidada a relação tanto teórica

quanto prática, entre surdos e ouvintes em comunidade surda, pois, na comunidade surda, o interesse comum de surdos e ouvintes é a Libras.

Usuários de Libras ouvintes não podem ser ignorados pelos estudos científicos, culturais e linguísticos relacionados à língua, porque além de serem usuários de Libras, ouvintes também participam da comunidade surda (STROBEL, 2016). Com foco na questão linguística, os ouvintes devem ser inclusos no *corpus* do que é investigado e produzido, pois “[...] os linguistas têm de recorrer principalmente ao depoimento subjetivo dos falantes, ou às suas próprias impressões” (JANSON, 2015, p. 32). Nada comprova que os interesses e as subjetividades de surdos e ouvintes sejam idênticas e abarquem as mesmas operações sócio-cognitivas e afetivas em relação à Libras. Por ser uma língua, o que influencia é a necessidade, objetivo, condições biológicas e neuropsicológicas numa trama cultural, social e histórica (MARTINEZ, 2009).

Em síntese, corroborando com Selbach (2010), Romero e Vieira (2018), aprender línguas sempre concorre para nosso desenvolvimento individual, social e também em termos culturais, identitários e profissionais. Desse modo, compreendo que, ser ouvinte, aprender Libras e se tornar usuário dessa língua é também possibilidade de enriquecimento cultural, desenvolvimento da nossa identidade, de avançar profissionalmente e, sobretudo, de perceber a função social da língua para as pessoas surdas.

Após discutir o status da Libras, na seção a seguir, passo a focar sobre o processo de aprendizagem dessa língua.

### **3. Libras: aquisição e aprendizagem por autoinstrução/automediação. Notas sobre autonomia e autorregulação no aprendizado**

Assim como o campo do educativo não se restringe apenas ao escolar, a aquisição e a aprendizagem de uma língua também não, pois abrangem as relações mais amplas entre o indivíduo e o meio humano, social, físico, ecológico, cultural e econômico (LIBÂNEO; 1994; MARTINEZ, 2009). No plano espacial, os lugares de formação podem ser múltiplos, desde os espaços situados e institucionalizados da educação formal, até a educação informal pela vida cotidiana (BROUGÈRE; ULMANN, 2012; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011; MARQUES; FREITAS, 2017).

Conforme Gesser (2012) e Paiva (2014) acentuam, a aquisição de língua na perspectiva de Krashen é um processo subconsciente e, aprendizagem, como a relação consciente no estudo de uma língua. O primeiro, caracterizado como indução, acontece em situações de aquisição, num processo natural de aprendizagem, sem a intervenção formal da escola, quer seja da língua

materna (L1) ou de uma segunda língua (L2 ou Língua Adicional - LA). E, o segundo, caracterizado como processo dedutivo, pressupondo um ensino formal, significa, de modo consciente, exposição às regras da língua. Desde que em condições favoráveis, é possível que ambos os processos ocorram simultaneamente (MURAD, 2004).

Apoiada nos trabalhos da teoria sociocultural, elaborada por Vygotsky (1978), de acordo Paiva (2014, p. 135), para Lantolf, a aquisição-aprendizagem de línguas pode ser mediada de três maneiras: pelo especialista, pelos pares e por automeiação. A primeira é realizada por um mediador, que desperta o interesse do aprendiz, encoraja, diminui ou aumenta a complexidade da tarefa, tenta reduzir frustrações e auxiliar no momento dos erros. A segunda, na mediação por pares, geralmente com a utilização de artefatos culturais, refere-se a como um aprendiz ajuda no desempenho do outro. E a terceira maneira, a automeiação, se manifesta “na fala privada ou autodirecionada em enunciados elípticos quando o aprendiz se interroga e conversa consigo mesmo”, que, por sua vez, guarda semelhança com as definições de outras duas autoras: de “autoinstrução”, proposta por Oxford (2003) e discutida no trabalho de Franco (2013, p. 69), que é quando “a pessoa aprende sozinha sem o apoio do professor, orientador ou da instituição”; e de “aquisição não orientada”, proposta por Martinez (2009, p. 34), por conta do aprendizado ser em um meio social distinto da escola e não existir esforços sistemáticos e intencionais durante o processo por parte do aprendiz.

Ao considerar o início de produção linguística do aprendiz, Figueiredo (2019), a partir das elaborações de Swain, destaca a “lingualização” – usar a língua para aprendê-la, argumentando que, nesse processo, ocorre produção de significados e são moldados conhecimentos e experiência por meio do uso da língua. Para Figueiredo (2019, p. 65, grifo do autor), a aprendizagem de uma língua “[...] não acontece fora do desempenho; ela ocorre *no* desempenho [...]” e, ainda que estar em contato com a língua alvo e seus falantes seja um privilégio, na lingualização, a língua alvo assume um novo significado para o aprendiz, por meio do diálogo como uma fala privada para falar com o outro, para o outro ou consigo mesmo. Poderíamos dizer que é o “falar sozinho”, mas, na língua-alvo que está sendo aprendida.

Referindo-se à aprendizagem de línguas de sinais/Libras por ouvintes, de acordo com Gesser (2011, 2012), aprender e adquirir Libras também envolve aspectos afetivos, biológicos e cognitivos. Isso significa que sendo um fenômeno complexo, envolvendo diversos aspectos sociais, culturais e biológicos, não é possível respostas seguras e fáceis para compreender se ocorre e como ocorre a aprendizagem de línguas (LEFFA, 2003). Nesse contexto, também há os desafios por parte de aprendizes ouvintes durante o período inicial de aquisição e

aprendizagem de Libras, principalmente em relação a sua modalidade linguística visual-motora (SOUZA, 2014; ALBRES, 2012; ZANCANARO JUNIOR; STUMPF, 2015; NASCIMENTO; BATAGLIN, 2018).

Essas questões possuem relação direta com a cultura do aprendiz ouvinte e com a língua já conhecida por ele, pois, a aprendizagem de uma nova língua “[...] é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece (LEFFA; IRALA, 2014, p. 33). E, assim como surdos aprendendo Português – modalidade escrita ou falada (oral), são influenciados pela cultura visual e se apoiam nos aspectos gramaticais da Libras (PEREIRA, 2015; MOURA, 2015), também é comum ouvintes que começam a aprender Libras recorrerem à estrutura gramatical da Língua Portuguesa (GESSER, 2012).

De um modo geral, adquirir e aprender línguas de sinais ou não influencia nossas subjetividades psicológicas, sociais, identitárias e culturais. Conforme “Hipótese Sapir-Whorf”, adquirir e aprender uma língua, qualquer que seja sua modalidade (visual-motora ou oral-auditiva), pode “determinar o pensamento de forma direta”, ou então, de forma mais moderada, “causar alguma influência no pensamento” do aprendiz/falante (MACHADO, 2015, p. 51). Ademais, de acordo com Nascimento e Bataglin (2018), aprender Libras é uma tarefa desafiadora e complexa para os ouvintes que requer do aprendiz esforço, dedicação e paciência, pois é um processo que demanda tempo para alcançar a competência comunicativa.

Na opinião de Albres (2012), aprendizes de segunda língua têm pouca oportunidade de usar a língua-alvo se não estiverem em situação de imersão. No entanto, para Paiva (2010, p. 206), quando se adquire e aprende línguas, numa perspectiva ecológica de interação, durante a aquisição e aprendizagem, o outro e, conseqüentemente, a língua estão “[...] diretamente presentes nas atividades de trabalho, lúdicas ou educacionais ou, indiretamente, nos artefatos tais como o livro, o computador, a arte, etc., todos frutos do trabalho humano”. Nesse sentido, ao longo do tempo, a partir da repetição silenciosa, na fala privada de enunciados, pela lingualização: “[...] a aprendizagem pode acontecer em qualquer lugar onde o aluno tiver a possibilidade de ter experiências linguísticas interpessoais ou intrapessoais” (ibidem, 2013, p. 193).

Seguindo em direção similar, para Brougère e Ullman (2012, p. 15), nem sempre aprender é algo intencional ou consciente, mas pode ser “informal, incidente, implícito”. Os autores discorrem que as aprendizagens formais e informais, cotidianas ou eruditas, se entrecruzam constantemente e não estão disponíveis apenas para alguns, em espaços sociais

instituídos. Eles destacam que a vida cotidiana constitui um espaço de aprendizagens muitas vezes ignorado. Nas palavras dos autores,

a aprendizagem é um processo complexo que não se reduz a uma simples operação de transmissão. Contrariamente às ideias correntes herdadas dos modelos escolares, não é só em espaços previstos para aprender ou em situações concebidas para serem educativas que as pessoas desenvolvem novas aprendizagens. Isso acontece em todas as situações em que elas podem estabelecer uma relação, construir sentido, desenvolver interesses novos. (BROUGÈRE; ULLMAN, 2012, p. 6).

Desse modo, reconhecer as aprendizagens do cotidiano pressupõe que o saber e o aprender não são transmitidos e construídos apenas nos bancos escolares, mas encontram-se ligados às atividades dos sujeitos em contextos diversos, múltiplos, comuns e incomuns, sempre singulares e situados. Utilizando estratégias diversas, em contextos variados, o sujeito que aprende na escola também já se formou nos e pelos espaços sociais. Cabe admitir, portanto, que o papel da escola e do professor tem mudado na sociedade (FERNANDES, 2014; JARAUTA; IMBERNÓN, 2015), sobretudo, quando o assunto é aquisição/aprendizagem de língua(s). Línguas que por sua vez estão e fazem parte da vida cotidiana.

A partir de agora, centralizando nos temas de autonomia e aprendizagem autorregulada, em relação ao primeiro, para Fernandes (2014, p. 234), a autonomia pode ser compreendida como “característica chave” no aprendizado de línguas, pois impulsiona o processo de aquisição e aprendizagem. De acordo com Paiva (2006), autonomia é a auto-organização da aquisição de uma língua, considerando que os processos cognitivos, e determinadas escolhas de aprendizagem dependem do aprendiz.

Porém, explicam Fernandes (2014) e Paiva (2006), que por vários motivos cada aprendiz apresenta um grau de independência diferente, pois é preciso acentuar que, de acordo com as condições internas ou externas das inter-relações entre o aprendiz, o contexto social, cultural, político, institucional, o material utilizado, o professor e a tecnologia, os aprendizes possuem sua autonomia limitada. Paiva (2006, p. 88-89, grifos da autora), assim define autonomia:

*[...] um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula.*

Nessa direção, outra perspectiva que, em certa medida, possui semelhança com o conceito de autonomia dada por Paiva (2006) é a de aprendizagem autorregulada. A partir dos estudos de Barry Zimmerman (2000), Gomes e Boruchovitch (2019) discorrem que a aprendizagem autorregulada é o processo pelo qual indivíduos ativam, orientam, monitoram e se responsabilizam por sua própria aprendizagem, integrando fatores cognitivos, metacognitivos, afetivos, motivacionais e comportamentais. Isso significa que, o aprendiz será autorregulado quando planejar o estudo, utilizar estratégias cognitivas e metacognitivas de aprendizagem, regular os seus estados motivacionais e emocionais, monitorar se está ou não aprendendo e avaliar seu desempenho (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019).

Em resumo, autonomia e aprendizagem autorregulada colocam o estudante como protagonista de seu aprendizado. Enquanto autonomia refere-se à liberdade dos estudantes, desde à escolha de materiais a decisões para encontrar soluções para as dificuldades durante o processo de aquisição e aprendizagem de línguas (DICKISON, 1987 apud FRANCO, 2013, p. 69), significando com motivação autodeterminada, ser capaz de “planejar, monitorar e avaliar as atividades de aprendizagem” (LITTLE, 1991, p. 4 apud PAIVA, 2006, p. 82), a aprendizagem autorregulada, sem ignorar a liberdade autônoma dos estudantes, enfatiza que, mais do que aprender os fatos, os aprendizes precisam se apropriar dos processos psicológicos pelos quais aprendem, de modo que, sob o ponto de vista do estudante, busca analisar os fatores que dependem do sujeito e, do ponto de vista contextual, examinar o ambiente social e físico onde ocorre a aprendizagem (BORUCHOVITCH; GOMES, 2019).

Situados em diferentes contextos, cada um tem um estilo e jeito próprio quando se trata da aprendizagem de algo (GESSER, 2012). Em relação à aprendizagem de língua(s), com o uso e a mediação de diversos agentes humanos e artefatos culturais (FIGUEIREDO, 2019), por parte dos aprendizes, são utilizadas as seguintes estratégias: as estratégias diretas: 1) memórias, associações mentais, esquemas, utilização de gestos ou sensações para gravar e evocar lembranças; 2) cognitivas: transformar ou manipular a L2, como por exemplo, fazer análise contrastiva entre L1 e L2, repetir, deduzir, sublinhar e anotar; 3) compensação: pedir ajuda, inventar, parafrasear, recorrer à L1; e as estratégias indiretas: 4) metacognitivas (tentar praticar a L2, organizar a própria aprendizagem; autoavaliar-se) 5) afetivas: (verbalizar as próprias dificuldades, tentar relaxar, autoencorajar-se); e, 6) sociais: cooperar nas tarefas (contexto escolar/acadêmico), fazer perguntas, interagir com outras pessoas e, desenvolver a capacidade de compreender os outros e a cultura da língua alvo (OXFORD, 1989 apud MARTINEZ, 2009).

Portanto, quando se aprende uma nova língua, é preciso compreender que o conhecimento não está centrado somente nos ambientes escolares – ou então exclusivamente na figura do professor – e, por isso, ser agente do próprio aprendizado não é apenas observar o que acontece passivamente, mas, de alguma maneira, se apropriar dos processos cognitivos e metacognitivos de aprendizagem. Está em jogo a disposição pessoal para agir, transitando em ambientes complexos, com novidades, ambiguidades e imprevisibilidades. Para Torre (2007), não se aprende simplesmente por observar, mas por causa dos erros, da experimentação, em função dos construtos pessoais dos sujeitos.

Nesse sentido, estar motivado pode ser a diferença entre o sucesso e o fracasso do aprendiz de língua (SILVA, 2005) e, conforme apresenta Paiva (2014) na perspectiva de Krashen, se houver motivação – filtro afetivo baixo – a tendência é de que se aprenda mais facilmente. No entanto, Galand e Bourgeois (2011, p. 16) consideram que a motivação “[...] não é da alçada exclusiva do aluno, nem do professor, nem da família, nem do sistema escolar.”. Relacionada à atitude do indivíduo para com sua própria aprendizagem, a motivação é ao mesmo tempo influenciadora e influenciada por diferentes fatores internos e externos, positiva ou negativamente. Por isso, não é possível definir com exatidão se é a motivação que produz uma aprendizagem bem-sucedida, ou se é a aprendizagem bem-sucedida que motiva o aprendiz (SILVA, 2005; GALAND, 2011), pois, de acordo com Diaz Bordenave e Pereira (2012, p. 25),

[...] junto às mudanças cognitivas, acontecem também processos emotivos no aprendiz. Sentimentos de curiosidade, tensão, ansiedade, angústia, entusiasmo, frustração, alegria, emoção estática, impaciência, obstinação, e várias outras emoções, acompanham o processo de perceber, analisar, comparar, entender, etc., que configuram o processo de aprender.

Em tempo, cabe destacar que autonomia e/ou aprendizagem autorregulada não significa fazer algo completamente sozinho, pois, é difícil alguma atitude ou tarefa de aprendizagem que não seja minimamente influenciada por algo ou alguém (SILVA, 2005), ou então, ignorar outros fatores e agentes que interferem no processo de aquisição e aprendizagem de línguas (PAIVA, 2006). Em todos os casos, por parte do aprendiz, em ambientes escolares/acadêmicos ou não, é necessário um envolvimento pessoal ativo com a língua-alvo (MOURA FILHO, 2009).

Após discutir que a aquisição, a aprendizagem e o pertencimento de Libras envolvem fatores biológicos, sociais, culturais, psicoafetivos, identitários e o ambiente em que está inserido o aprendiz, na seção a seguir apresento a metodologia deste trabalho.

#### 4. Metodologia

Com foco no meu processo de aprendizagem de Libras, utilizando-se da narrativa autobiográfica, esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, justificada por apresentar características que não são passíveis de generalizações ou quantificações (DORZIAT, 2011), uma vez que visa discutir situações únicas vivenciadas no contexto social. Oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação dos dados das questões investigadas, os estudos qualitativos são importantes por proporcionar relação entre teoria e prática (GIL, 2008; FLICK, 2009; LESSA DE OLIVEIRA, 2009).

Diferente de analisar narrativas biográficas, a narrativa autobiográfica é o método de pesquisa e, ao mesmo tempo, o fenômeno pesquisado/analísado pelo próprio narrador. Implicando uma forte participação do narrador, o método autobiográfico coloca aquele que narra num processo constante de recordar/rememorar, com memórias individuais, mas que se alimentam e servem de alimento para a memória coletiva. As narrativas autobiográficas transitam do particular para o geral, conforme pontuam Santos e Garms (2011):

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas. SANTOS; GARMS, 2011, p. 4104).

Desse modo, a construção de uma narrativa sobre a própria história de vida ou de aprendizado possibilita ao narrador, por meio da definição de seu lugar, construir-se a si mesmo, lembrando e trazendo para o texto determinados acontecimentos e, por questões éticas silenciando outros. É imprimir sobre a própria imagem, a sua visão objetiva e subjetiva dos fatos e contextos narrados. É um momento que também tomamos consciência de nosso lugar social como pesquisadores.

Embora pareça algo particular, há uma relação dialógica entre memória individual e memória coletiva, de modo que nunca estamos sós, e as memórias são construções advindas dos grupos sociais. Assim, de acordo com Rocha (2011), a partir dos estudos de Halbwachs (2006): “[...] não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem” (. Isto significa que, ao ser feita uma narrativa autobiográfica, é importante destacar o fato de que as



lembranças e os valores que operam na seleção do que será contado têm origem a partir do meio social no qual se formou o narrador.

Estando envolvido como narrador, passo então a me apresentar para que o leitor compreenda meu lugar social de fala. Tenho 29 anos e meu primeiro contato com a Libras foi no ano de 2010, aos 20 anos de idade, após iniciar um curso de extensão de Libras na mesma Instituição em que me formei Pedagogo. Na minha família não há nenhuma pessoa surda. Talvez tenha sido por esse motivo que de início reagi com estranheza: Libras? Pra quê? Tudo o que eu sabia – na verdade não sabia – se resumia à “moça” que aparecia na TV entre uma programação e outra. Inclusive, tinha um amigo surdo e eu não sabia de sua surdez. Para mim, não havia ficado tão evidente sua surdez, pois esse amigo não era usuário de Libras e também era um surdo oralizado (falava oralmente). Aos poucos, fui me permitindo e buscando conhecer Libras e seus usuários. Boa parte do que aprendi de Libras advém da vida cotidiana, pela informalidade e, para ser mais específico: das janelas de tradução-interpretação da TV, como sugerido pelo título deste trabalho. Atualmente, sou servidor público no cargo de Professor do Magistério Superior (Libras) em uma Universidade Pública Federal e discente do curso de Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Lavras.

Nessa direção, para responder as perguntas destacadas na introdução, a saber: 1) Quais foram as etapas/fases do meu aprendizado de Libras? 2) Quais foram as dificuldades durante o aprendizado? 3) Como fui me inserindo na prática profissional e de uso da Libras?, na seção a seguir discuto recortes da minha autobiografia, produzida entre os meses de março e julho de 2018, na disciplina “Linguagem e Identidade Docente” no curso de Mestrado em Educação – Linguística Aplicada, da Universidade Federal de Lavras.

Procedo com a análise dos dados, categorizando-as da seguinte maneira: para a pergunta 1), intitulada “da formalidade à informalidade: Libras está na vida cotidiana”, na qual considero as etapas do meu aprendizado, é feito um paralelo com as tipificações de educação: formal e informal, cuja temporalidade é entre o ano de 2010, aos dias atuais. Neste formato, aqui, educação formal será considerada como aquela que ocorre em ambientes formais de ensino, e a educação informal, como aquela que está centrada no aprendiz, sendo ele que faz seu percurso de aprendizagem, debruçada em múltiplas ocasiões de aprender na vida cotidiana (MARQUES; FREITAS, 2017; BROUGÈRE, 2012).

Na pergunta 2), nomeada “Entre a motivação e as dificuldades de aprender Libras por autoinstrução/automediação”, localizo práticas autônomas, de motivação, e algumas dificuldades durante o meu processo de aquisição e aprendizagem de Libras, considerando que

aprendizes autônomos são aqueles que estão equipados com “[...] as habilidades e técnicas necessárias para os capacitar a aprender a língua sem as restrições da instituição formal e sem o professor (PAIVA, 2006, p. 86)”, e aprendizes motivados como aqueles que, apesar de diferentes fatores: sociais, culturais, econômicos e institucionais que intervêm na dinâmica motivacional, despendem esforços para atingir um objetivo (SILVA, 2005; GALAND; BOURGEOIS, 2011).

Para a pergunta 3), com o título “De sinal em sinal, todo dia se aprende Libras”, identifiquei estratégias, acontecimentos e oportunidades que marcam minha inserção nas práticas profissional e de usuário da Libras. Como suporte de análise, será utilizada a definição de estratégias de aprendizagem apresentada por Boruchovitch e Gomes (2019), que consideram estratégias como um processo de autoconhecimento de seu próprio processo de aprendizagem e o conceito de lingualização apresentado por Swain (2006 apud FIGUEIREDO, 2019) que se refere ao processo de usar a língua como uma das maneiras de desenvolvimento no aprendizado de línguas adicionais, de modo que esse processo de aprendizagem nem sempre é mediado somente por professores ou acontece exclusivamente em ambiente escolares, mas que também é mediado por artefatos culturais como, por exemplo, livros, dicionários, internet, televisão, *smartphones*, etc. (PAIVA, 2006; FIGUEIREDO, 2019).

## **5. Análise e Discussão dos dados**

A seguir, selecionado o material para responder as perguntas de pesquisa e comparando-os com a teoria que norteou este trabalho, procedo com a discussão dos dados. A fonte para os excertos que aqui serão analisados, compreendidos como os mais pertinentes para relacioná-lo com a teoria que norteou este estudo, advém da autobiografia do autor deste trabalho, que foi produzida durante a disciplina “Linguagem e Identidade docente”, no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Lavras.

### **5.1 Da formalidade à informalidade: Libras está na vida cotidiana**

Meu processo de aprendizagem de Libras, que foi iniciado em um contexto formal de ensino no ano de 2010, passou a ser pela automediação ou aquisição não-orientada (LANTOLF 2002 apud PAIVA, 2014; MARTINEZ, 2009), na educação informal. O excerto 1 de minha autobiografia ilustra esse processo inicial:

**EXCERTO 1:**

[...] por motivo de aprovação do Professor ministrante em concurso público, o curso de Libras que eu frequentava foi então cancelado [...] Porém, adquirir/aprender Libras se tornou algo significativo, me causou interesse, curiosidade [...] Ainda assimilando o que poderia ser essa nova modalidade de comunicação, lembro-me quando no intervalo de almoço, assistindo TV, passei pelo canal da TV Câmara® e percebi que no canto inferior direito da tela, havia um rapaz – Tradutor-Intérprete de Libras, fazendo os “gestos” que eu havia começado a aprender. Como na época estava desempregado, permaneci assistindo à sessão plenária da Câmara dos Deputados com tradução-interpretação simultânea para Libras.

Na educação formal, primeira etapa do meu processo de aprendizado de Libras, não posso descrever muita coisa, pois, tive apenas uma introdução na temática. Portanto, seria equivocado dizer que em poucas aulas eu tenha decorado completamente ‘as letras’ (alfabeto manual) ou ainda, de que eu tivesse compreendido todos os sinais da interpretação simultânea na TV. Entretanto, transformando meu comportamento corporal, suponho que, ao mesmo tempo, num processo misto, passou a acontecer a aquisição e a aprendizagem da língua, conforme explana Murad (2004).

Dessa maneira, me dei conta de que Libras está na vida cotidiana, assim como as outras línguas, e acredito ter sido nesse instante que passei para a aquisição e aprendizagem de Libras pela informalidade, conforme discutido por Brougère e Ullman (2012). Assim, segui meu aprendizado na informalidade, evidenciado pelo excerto 2:

**EXCERTO 2:**

[...] assistindo sessões plenárias da Câmara dos Deputados com interpretação simultânea para Libras – e reprises durante as madrugadas, atentamente, a partir da observação da sinalização “pela janelinha”, fui na medida do possível, assimilando os discursos proferidos oralmente (voz-palavra), aos sinais executados (Libras) [...] Quando não havia aula na faculdade à noite, também assistia missas com tradução-interpretação para Libras. Nunca mais olhei para eles (intérpretes) com os mesmos olhos. Adquiri/aprendi muitos sinais – não só políticos e religiosos, assistindo todos eles, num pequeno espaço da televisão. Na internet, selecionei e assisti diversos vídeos postados no Youtube® de professores surdos e ouvintes. Houve apenas uma direção a seguir: aprender Libras.

Também caracterizando a etapa da educação formal, realizei alguns cursos de Libras ofertados por instituições não oficiais de ensino, alguns gratuitos, outros não, a maioria via internet. Depois de realizar este trabalho, analisando minha trajetória de aprendizado, percebo que houve uma negligência com as minhas expectativas de aprendizagem. Em relação à minha motivação, os cursos de Libras realizados via internet, ainda que válidos, estavam

desconectados do meu potencial de realizar mudanças pessoais e sociais utilizando a língua (BENSON, 1995 apud MOURA FILHO, 2009). No excerto 3, registrei que:

**EXCERTO 3:**

[...] Estavam se tornando cursos para ‘decorar’ sinais. Por serem feitos via internet, não havia uma interação direta entre mim e os professores. Os conteúdos ensinados não me exigiam produções, mas somente a memorização de recortes teóricos e sinais, avaliados por sua vez, com atividades de múltipla escolha. A princípio, queria me comunicar, trocar informações, dialogar em Libras e não apenas memorizar sinais. Fazendo alguns cursos pela internet, pelo fato de os ministrantes serem de diferentes regiões do país, pude perceber mais uma vez o regionalismo relacionado a Libras.

Sendo assim, minha experiência pessoal converge com as pontuações de Paiva (2010), para quem é difícil o aprendiz de língua se sentir motivado se for necessário memorizar regras gramaticais, com exercícios repetitivos e sem sentido. Dessa maneira, depois de perceber que os cursos de Libras e a programação televisiva, por si só, não me proporcionariam conhecimento sobre a língua, em busca desse conhecimento, por não haver possibilidade de me mudar de cidade para cursar Letras-Libras, iniciei um curso EaD de Pós-graduação lato sensu de Libras, aqui também caracterizado como etapa de aprendizagem formal, evidenciado no excerto 4:

**EXCERTO 4:**

Na pós-graduação, em sua maioria, as disciplinas foram ministradas por professores surdos, usuários de Libras e, as aulas eram traduzidas/interpretadas. Embora não houvesse o ensino de Libras, acredito que ocorriam aquisição e aprendizagem da língua, pois havia o contato com a mesma. Como os demais cursos de pós-graduação de/em Libras, foram tratadas questões históricas, políticas, filosóficas, didáticas e linguísticas da língua e da educação de surdos.

Após concluir a pós-graduação, que me habilitou para a docência de Libras, retornei – na verdade nunca saí, para a aquisição e aprendizagem da língua na vida cotidiana. Tenho buscado desenvolver uma postura cada vez mais autônoma e autorregulada, me tornando pesquisador e descobridor de novas possibilidades para adquirir e aprender Libras. Em termos práticos, significa que assumi uma maior responsabilidade na minha aprendizagem, especificando objetivos, selecionando conteúdos de estudo, métodos e técnicas de monitoramento e avaliação, ao mesmo tempo que vou me apropriando de estratégias de aprendizagem conforme descrito por Franco (2013) e, Boruchovitch e Gomes (2019).

## **5.2 Entre a motivação e dificuldades de aprender Libras por autoinstrução/automediação**

Aqui irei destacar duas dificuldades, a saber: i) adaptação à nova modalidade linguística; e, ii) uma ocasião de frustração, que me serviu como motivação.

Conforme apresentado na seção sobre aquisição e aprendizagem de Libras, Souza (2014), Nascimento e Bataglin (2018), Zancanaro Junior e Stumpf (2015) e Gesser (2012) concluem que, em relação aos ouvintes que aprendem Libras, inicialmente, a principal questão é a de adaptação a uma nova modalidade linguística. Como pode ser observado no excerto 5 que segue abaixo, também passei por esse momento de transição de modalidades entre uma língua oral-auditiva para uma língua visual-motora:

**EXCERTO 5:**

Já havia percebido que os intérpretes da TV faziam movimentos diferenciados com a face, o direcionamento dos olhos, movimentos da cabeça e que os ritmos de suas sinalizações mudavam – não só entre eles intérpretes, mas de acordo com o tom de voz do orador. Então, intuitivamente percebi que além de ter que prestar atenção nas configurações de mãos para produção dos sinais – que já não eram fáceis – todas essas expressões corporais, faciais e ritmos de sinalização faziam parte da língua.

Nesse sentido, uma das maiores dificuldades que os ouvintes falantes de línguas orais apresentam, durante o processo de aprendizado da Libras, está relacionada à aquisição do movimento corporal e da expressão facial (SOUZA, 2014). No entanto, Gesser (2012) e Nascimento e Bataglin (2018) ponderam que, assim como todas as línguas são complexas em sua estruturação e demandam tempo para serem aprendidas, com a Libras não é diferente, ou seja, aprender Libras também demanda tempo e esforço.

Em relação à segunda dificuldade, referindo-me aos agentes humanos e artefatos culturais que foram mediadores do meu processo de aprendizagem de Libras, conforme a perspectiva ecológica definida por Paiva (2010), sem dúvidas, a primeira dificuldade nesse sentido é de que não havia muitos encontros com usuários da língua e poucas emissoras/ programas de TV com interpretação simultânea, conforme apresentado no excerto 6:

**EXCERTO 6:**

[...] acredito que minha principal dificuldade é de que havia pouco – quase nenhum, contato *face to face* (presencial) com usuários de Libras [...] Outra dificuldade, é de que às vezes, é impossível compreender a datilologia (alfabeto manual): ora pelo ritmo em que é executada, ora pela dimensão da janela, ou ainda, pelo posicionamento da mão daquele que sinaliza [...] vendo pelo lado positivo, considerando que os discursos da TV são bem variados, são momentos que podem ser aproveitados para aprender muitos sinais,

expressões faciais/corporais e diferentes maneiras de interpretar/usar a língua observando a interpretação simultânea para Libras.

Aprendendo Libras por autoinstrução/automediação ou aquisição não-orientada, sem a intervenção direta de professores ou outros agentes, não havia com quem interagir na língua, quem pudesse corrigir, tirar dúvidas ou orientar a minha sinalização. Se por um lado, não há preocupação excessiva em errar, por outro, essa mesma falta de interação e *feedback*, consiste numa das dificuldades sendo sujeitos de nosso próprio aprendizado sem a orientação de um professor, ou a colaboração de um colega (OXFORD, 2003 apud FRANCO, 2013; FIGUEIREDO, 2019).

Em relação ao item ii) desta seção, agora, destaco não uma dificuldade, mas uma frustração, que acredito ter sido um dos fatores que me motivaram a continuar o aprendizado de Libras. Abaixo, conforme excerto 7, tal ocasião aconteceu no ano de 2012, quando prestei o Exame Nacional de Certificação de Libras-ProLibras, e não fui aprovado para a segunda etapa (prova prática) – era preciso acertar 11 questões, acertei 10.

**EXCERTO 7:**

[...] Continuei a estudar vocabulários, no entanto, focalizei mais nos estudos sobre a gramática/discurso da língua, a perspectiva histórica do sujeito surdo e das línguas de sinais no mundo e no Brasil, conceitos sobre povo, identidade, cultura e comunidades surdas, os profissionais da Libras, as políticas públicas e linguísticas, educação bilíngue/inclusiva para surdos, teorias de tradução- interpretação, ensino-aprendizagem de Libras, enfim, estudos Culturais, Tradutórios e Linguísticos da língua.

No meu caso, mesmo que não ter sido aprovado em um exame tenha sido frustrante, não houve uma desmotivação. Conforme apresentado por Silva (2005) e Galand (2011), é preciso estar motivado para aprender com mais facilidade. Porém, enquanto alguns veem os erros como desafios e buscam superar os obstáculos moldando o curso de sua aprendizagem, outros se sentem amedrontados e recuam ao se depararem com as dificuldades, ou então com os erros. De acordo com Silva (2005), ainda que condicionados a fatores motivacionais externos aos aprendizes, para aprender uma língua, o que conta é a motivação, que envolve fatores afetivos, sociais, cognitivos e se manifestam em desejos, expectativas, interesses, valores, necessidades, prazer e esforços dos aprendizes.

### **5.3 De sinal em sinal, todos os dias se aprende Libras**

Infelizmente, não havia muita oportunidade de praticar/usar a língua, a não ser comigo mesmo. No entanto, para Paiva (2006), ser aprendiz autônomo é criar oportunidades para usar a língua que está sendo aprendida. Dessa maneira, além dos artefatos culturais (livros, dicionários, músicas, internet, TV etc.) gestos, expressões faciais, movimentos gerais do corpo e a fala privada – aqui compreendida como lingualização (SWAIN, 2006 apud FIGUEIREDO, 2019), também foram algumas das estratégias utilizadas durante meu aprendizado, como se observa no excerto 8:

**EXCERTO 8:**

Em certo momento, passei a sinalizar todos os objetos de casa, da rua, do trabalho: tudo – ou quase tudo, havia sido devidamente sinalizado. Como estratégia para treinar o alfabeto manual, lembro-me que fazia datilologia de muitas palavras, até das que eu já sabia o sinal. Também inventava frases para lembrar e sinalizar os sinais já aprendidos [...] como estratégia para me colocar em prática de uso da Libras, passei a ficar na frente da TV (de “tubo” – risos), repetindo a sinalização dos intérpretes e também traduzia-interpretava do Português para Libras tudo o que eu conseguia: músicas, conversas, textos, diálogos/discursos da TV etc. Em casa, no trabalho, na faculdade, com familiares e amigos – mesmo sem eles saberem a língua – também comecei a me expressar em Libras, ainda que depois eu fizesse a interpretação para a Língua Portuguesa. Aos poucos, fui me arriscando em assistir vídeos de surdos e ouvintes discursando em Libras e comecei a interpretá-los para a versão oral da Língua Portuguesa.

De acordo com Paiva (2006, p. 120), utilizando artefatos culturais, tais como: telefones/smartphones, músicas, televisão, internet, livros, dicionários etc., “[...] a maioria dos aprendizes compartilham da consciência de que se aprende uma língua usando essa língua”. No meu caso, fui criando estratégias para que eu pudesse me apropriar dos processos cognitivos de aprendizagem, pois, para Gomes e Boruchovitch (2019), as estratégias de aprendizagem podem ser conceituadas como técnicas, procedimentos e/ou quaisquer atividades que nos auxiliem na aquisição, armazenamento e na utilização da informação que recebemos do meio.

Dessa maneira, ser ouvinte e aprender uma língua de modalidade visual-motora demanda tempo, estratégias metacognitivas e esforço sensório-motor (GESSER, 2012). Nesse contexto, é possível observar que o tato, o impulso, a intuição, o equívoco, a ação e a reflexão fazem parte da aprendizagem autorregulada e autônoma. Em relação aos meus primeiros contatos com surdos usuários de Libras, o que pode ser compreendido como privilégio quando iniciamos a aprendizagem de línguas (ALBRES, 2012), explicitado no excerto 9, ocorreu da seguinte maneira:

**EXCERTO 9:**

[...] Meus primeiros encontros com usuários de Libras surdos, foram quando eu já sabia alguns sinais e, trabalhando no comércio da minha cidade, atendia alguns surdos [...] Também sendo uma das minhas inserções na prática de sinalização, lembro-me quando, no curso de graduação em Pedagogia, fui ‘forçado’ a realizar minha primeira interpretação, pois, uma jovem surda havia sido convidada para estar na aula de uma outra turma e, os colegas/professores me atribuíram a responsabilidade de mediar a comunicação [...].

Rememorando quando do encontro com esses surdos, por ainda desconhecer a gramática da Libras por completo, suponho que eu tenha utilizado sinais na estrutura gramatical do português, que por sua vez difere da estrutura das línguas sinalizadas (QUADROS; KARNOPP, 2004). Porém, o uso da estrutura gramatical da Língua Portuguesa pode ser visto com normalidade no início do aprendizado de Libras, pois, aprendizes iniciantes de língua adicional, recorrem à sua primeira língua, estabelecem contrastes e, incorporam principalmente o léxico e a sintaxe da língua já conhecida durante o aprendizado da língua-alvo (MARTINEZ, 2009; LEFFA; IRALA, 2014).

Em relação ao meu processo de inserção na prática profissional com Libras, minha primeira oportunidade profissional com a língua foi para ser Tradutor-Intérprete em uma escola inclusiva após eu ter sido aprovado em um exame de Proficiência no ano de 2013. Depois, atuei como Instrutor-Intérprete em um Centro de Educação Profissional, como Professor de Libras pelo PRONATEC e, tendo prestado alguns concursos públicos para a docência e tradução-interpretação de Libras, assumi o cargo de Tradutor-Intérprete de Libras em um Instituto Federal de Educação. Abaixo, no excerto 10, destaco que as oportunidades de uso/interação na Libras foram sendo ascendentes quando me mudei para uma cidade maior, onde há mais usuários da língua surdos e ouvintes – profissionais ou não – e também mais uso da Libras em instituições públicas e privadas.

**EXCERTO 10:**

[...] embora o cargo seja de Tradutor-Intérprete, [no Instituto Federal] desempenhei função de gestão, projetos de extensão e coordenação de projetos, cujo objetivo era promover a discussão e reflexão acerca das temáticas de Libras/educação de surdos, entre servidores, estudantes, funcionários e comunidade externa, ofertando minicursos e cursos de Libras, seminários e palestras. Também fui Tutor EaD de curso de Libras, integrante de comissões, interpretei debates, reuniões e demais atividades administrativas-pedagógicas. Participei de algumas bancas de concurso e processo seletivo. Nesse ano de 2014, também passei a ser Intérprete voluntário em uma igreja Católica e meu contato diário com surdos passou a ser maior.



No entanto, em relação à Libras, nem sempre podemos ter essa oportunidade de encontro presencial com usuários da língua. Nesse sentido, a fala privada – lingualizar – se torna importante durante o processo de aprendizagem da língua (FIGUEIREDO, 2019), inclusive de Libras. Além do mais, mesmo que não seja possível o encontro diário com usuários de Libras, visto como imersão na língua-alvo (ALBRES, 2012), ratificando Paiva (2010), numa perspectiva ecológica de aquisição e aprendizagem, as línguas estão em toda parte. No meu caso, isso aparece evidenciado no excerto 11:

**EXCERTO 11:**

[...] desde que comecei a aprender Libras, não me lembro de ter ficado sem sinalizar um dia sequer – ainda que sozinho, comigo mesmo. Aplicativos, dicionários, TV INES, dentre outros recursos tecnológicos e estratégias, são utilizadas para otimizar meu (auto)aprendizado da língua. Por vezes, sem a intenção adquirei vocabulário da língua e, às vezes, intencionado, aprendo sobre a língua. Todos os dias, recorro a Libras que está na vida cotidiana, literalmente na palma das mãos, nas (pequenas) telas, nos livros, na internet, nos encontros com outros usuários da língua. Cotidianamente estando em diversos locais e contextos, vendo a língua e outras pessoas sinalizarem – surdo ou ouvinte, vou construindo meu modo de produzir, de me expressar e de me comunicar utilizando Libras. Por fim, sigo fielmente adquirindo-aprendendo Libras.

De acordo com Paiva (2008), desde que o processo não seja interrompido por falta de energia, a aquisição e o aprendizado de uma língua ocorrem em fluxo contínuo, nunca param. Desse modo, empoderados pelas novas tecnologias, a comunidade surda e de modo específico a Libras e seus usuários, não estão somente em determinados espaços físicos. Além de aplicativos em *smartphones*, sites, dicionários etc., que podem otimizar o aprendizado da língua, tradutores-intérpretes de Libras estão ampliando seus espaços de atuação na mídia e isso faz com que, indiretamente, atinja pessoas que não são surdas e, portanto, podem estar aprendendo, adquirindo, treinando, aperfeiçoando ou, simplesmente, sendo usuárias de Libras.

Respondendo em síntese as perguntas de pesquisa, para a pergunta 1, considero que as etapas do meu aprendizado de Libras foram e são em diversos lugares que não somente em contextos denominados de educação formal. Em relação às dificuldades durante o aprendizado, acredito que a principal delas é quando não havia encontro com outros usuários de Libras para que pudesse praticar o que eu ia aprendendo. Por fim, sobre como fui me inserindo na prática profissional e de uso da Libras, foi preciso ir em busca de oportunidades e enfrentar o medo de errar. Coloquei-me exposto à língua, intencionado a aprendê-la e disponível para adquiri-la. De todo modo, quer seja aprendendo Libras em ambientes formais ou informais de educação

demanda tempo e as dificuldades e os erros sempre surgirão. Entretanto, o modo que buscamos para superar tais dificuldades e a maneira que lidamos com os erros durante a aprendizagem de Libras, poderão definir o tempo que será despendido para inserção na comunidade surda e/ou nas práticas profissional e de uso da língua.

## **6. Considerações finais**

Em relação às línguas de um modo geral, pode-se dizer que estamos num contínuo processo de aquisição e de aprendizagem, pois elas fazem parte da vida cotidiana e, os desafios para o ato de adquirir-aprender línguas são inúmeros, considerando os diversos estilos de aprendizes e situações específicas que estão em jogo: aptidão, interesse, motivação, aspectos socioculturais, biológicos e psicológicos (MURAD, 2004; MARTINEZ, 2009; PAIVA, 2006; FERNANDES, 2014). E, em relação à Libras, ser ouvinte e aprender essa língua é transpor-se para uma cultura visual para obter o conhecimento nessa/dessa língua, desencadeando subjetividades de pertencimento, que, por sua vez, irão refletir nas estratégias, mecanismos, esquemas e estilos cognitivos durante o aprendizado de Libras (ZANCANARO JUNIOR; STUMPF, 2015; SOUZA, 2014; ARAUJO, 2013; GESSER, 2012; NASCIMENTO; BATAGLIN, 2018).

A partir do embasamento teórico que norteou este trabalho, analisando minha trajetória de aquisição e aprendizado da Libras, acredito ser possível caracterizar meu processo como autoinstrução/automediação autônoma autorregulada. Autoinstrução ou automediação, porque boa parte do meu aprendizado foi/é fora da escola, na informalidade, sem o controle direto de professores, por aquisição e aprendizagem não orientada. Foi/é autônomo, pois a autonomia está relacionada à tomada de decisões que dizem respeito à aprendizagem, como por exemplo, escolher o que, como e quando estudar. E caracterizada como autorregulada, pois, busco me apropriar de estratégias e processos metacognitivos durante o processo de aprendizagem.

Neste trabalho, busquei demonstrar que é preciso incluir usuários de Libras ouvintes nos estudos linguísticos, suas concepções ideológicas/subjetivas sobre o pertencimento de Libras e os contextos de aquisição e aprendizagem em que eles estão inseridos. E ocorrendo a inclusão de ouvintes, há a necessidade de definir critérios que se detenham nos aspectos mais relevantes de constituição da língua, considerando-a enquanto fato social e cultural, em constante mutação, a serviço dos objetivos e necessidades individuais de seus usuários, independentemente de ser surdo ou ser ouvinte.

Sendo Libras uma língua oficial do Brasil (BRASIL, 2002) e, portanto, de domínio público, será um grave erro se nas considerações linguísticas sobre a Libras, intervir somente os motivos, projetos e intenções dos surdos. O indício de mudança implica não em deixar de atribuir importância ou significado de pertença aos surdos com a Libras, mas, também de desvelar os pressupostos ideológicos que estão por trás dos interesses de ouvintes. Não se pode desconsiderar os julgamentos de valor presente nas finalidades de ouvintes com a Libras, causando um hiato entre as teorias produzidas e a realidade prática.

Num universo de interesses e valores plurais e divergentes de surdos e de ouvintes com a Libras, corroborando com Paiva, Faria e Chaveiro (2018, p. 74), não denominar a Libras como “Língua dos Surdos” não é uma questão de ser indiferente às questões históricas, de identidade, sociais e políticas relacionadas à língua e às pessoas surdas. Mas, ao contrário, considerando que o objetivo é difusão da Libras “entre todos os brasileiros” (ibidem, p. 80), significa não passar uma “impressão falsa” de que é possível haver dono(s) específico(s) para a língua. Desse modo, é preciso incluir não somente os surdos, mas também os ouvintes, nas investigações linguísticas sobre a Libras, considerando suas aspirações pessoais, profissionais, sociais, culturais, identitárias e psicoafetivas com a língua.

Por fim, como não se narra simplesmente por narrar, a intencionalidade deste trabalho é que, de alguma maneira, ele possa ser útil e contribuir para a experiência de aprendizado de Libras pela vida cotidiana. Faz-se necessário mais investigações que contribuam para os estudos teóricos sobre aspectos de autonomia durante a aquisição e aprendizagem de Libras, procurando compreender de modo mais aprofundado o significado de pertença, estratégias, necessidade e os objetivos de ouvintes que adquirem e aprendem Libras, ora para traduzir/interpretar, ensinar ou, simplesmente, usar Libras.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática**. Ilhéus, BA: Editus, 2015.
- ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão**. ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.
- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ARAÚJO, A. D. S. de. **As expressões e as marcas não-manuais na Língua de Sinais Brasileira**. 2013. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ASSIS SILVA, C. A. de.; **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras e dá outras providências**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2019.
- BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M; **Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da formação inicial e continuada de professores**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Aprendizagem autorregulada: como prevê-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. cap. 5, p. 125-144.
- BROUGÈRE, G. **Vida cotidiana e aprendizagens**. In: \_\_\_\_\_.; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, cap. 1, p. 11-19.
- \_\_\_\_\_.; ULMANN, Anne-Lise (Org.). **Aprender pela vida cotidiana**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- CAMPELLO, A. R. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M.; **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DINIZ, H. G. **A História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.
- DORZIAT, A. (org.). **Estudos surdos: diferentes olhares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FERNANDES, J. S. **Autonomia de Aprendizado**: vantagens e aplicações em sala de aula. Ling. – Est. e Pesq., Catalão-GO, vol. 18, n. 1, p. 227-248, 2014.

FERREIRA BRITO, L. **Por uma Gramática das Línguas de Sinais**. Tempo Brasileiro. UFRJ: Rio de Janeiro, 1995.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygostky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à linguística**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

\_\_\_\_\_. **Língua, discurso e política**. ALEA, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, C. de P. **Autonomia na aprendizagem de inglês**: um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. 2013. 201 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)-Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

GALAND, B.; BOURGEOIS, É. **Motivar(-se) para aprender**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

GALAND, B. Práticas de ensino e adaptação dos alunos à escola. In: \_\_\_\_\_. **Motivar(-se) para aprender**. Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, cap. 13, p. 151-166.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

\_\_\_\_\_. **Entre a tradição e a necessidade**: visões sobre ensinar e aprender a Libras de um professor surdo e suas alunas ouvintes. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade**: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. cap. 11, p. 61-76..

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, M. A. M; BORUCHOVITCH, E. **O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman**: Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Org.). **Aprendizagem autorregulada**: como promove-la no contexto educativo? Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. cap. 1, p. 19-38.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JANSON, T. **A história das línguas: uma introdução.** Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (Org.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola par a século XXII.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da Libras: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos.** Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras e Artes, PUCRS, Porto Alegre. 1994.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: UFPEL, v., p. 33-49, 2003.

\_\_\_\_\_; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, cap. 1, p. 21-48.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 34. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_; PIMENTA, S. G. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.** In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, J. M. da S. L.; OLIVEIRA, E. N. de. In: OLIVEIRA, E. N. de.; CONSTÂNCIO, R. de F. J. (Org.). **Libras: reflexões e práticas educacionais.** São Leopoldo: Oikos, 2018. cap. 5, p. 85-106.

LUZ, R. D. **Cenas surdas: os surdos terão lugar no coração do mundo?** São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, I. **A reinvenção da “hipótese sapir-whorf”.** Línguas e Instrumentos linguísticos, n. 35, p. 29-52, 2015.

VIEIRA MACHADO, L. M. da C. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta.** In: ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática.** Ilhéus, BA: Editus, 2015. cap. 3, p. 49-61.

MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. de. **Fatores de caracterização da educação não formal: uma revisão da literatura.** Educ. Pesqui., vol.43, n.4, p. 1087-1110, 2017.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras.** Tradução: Marco Macionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, V. **Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro.** Cad. Trad., Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 78-112, 2015.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** Curitiba: Appris, 2015.

MOURA FILHO, A. C. L. **O que há em um nome?** O estado-da-arte da autonomia na aprendizagem de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.12, n. 1, p. 253-283, 2009.

MURAD, C. R. O. **Descompasso entre estilo de ensino/aprendizagem e os objetivos dos alunos.** 2004. 100f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

NASCIMENTO, G. V. S. do; BATAGLIN, R. D. L.; **Melodias em pauta:** o uso da música como recurso para aprendizagem da Libras como L2 por estudantes ouvintes. In: OLIVEIRA, E. N. de.; CONSTÂNCIO, R. de F. J. (Org.). **Libras:** reflexões e práticas educacionais. São Leopoldo: Oikos, 2018. cap. 6, p. 107-119.

OLIVEIRA, G. M. de. (Org.). **Declaração universal dos direitos lingüísticos.** Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003.

LESSA DE OLIVEIRA, C. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** *Revista Travessias*, ed. 04, 2009. Disponível em: <[https://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_004/educacao.htm](https://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/educacao.htm)> . Acesso em: 19 mar. 2019

PAIVA, G.; FARIA, J.; CHAVEIRO, N.; **O ensino de libras nos cursos de formação de professores:** desafios e possibilidades, *Revista Sinais*, v. 3, n. 1, p. 68-80, jul. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade.** *Linguagem & Ensino*, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v.8, n.2. p. 321-339.2008.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. **O outro na aprendizagem de línguas.** In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar.** Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

\_\_\_\_\_. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205.

PEREIRA, M. C. da C. **Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos.** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de M.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. cap. 15, p. 235-246.

PIMENTA, J. M. A. **A fábula em Libras para a aprendizagem da língua portuguesa por alunos surdos.** In: ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática.** Ilhéus, BA: Editus, 2015. cap. 5, p. 93-112.

QUADROS, R. M. de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

\_\_\_\_\_; KARNOPP, L. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

RAJAGOPALAN, K.; SILVA, F. L. da. (Org.). **A Linguística que nos faz falhar - Investigação crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.

ROCHA, S. **Memória e história: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

ROMERO, T. R. de S.; VIEIRA, N. P. **Transformação Identitária e Aprendizagem de Língua Adicional no Intercâmbio Acadêmico**. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, v. 22, n. 1, p. 33-52, 2018.

ROUANET, S. P. **Interrogações**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTOS, H. T; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. Congresso Nacional de Formação de Professores, 2., 2011, Águas de Lindóia. Anais... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>. Acesso em: 05 mar. 2019.

SELBACH, S. (Sup.). **Língua Estrangeira e didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, L. da.; STUMPF, M. R. L. **Fluência e acurácia em ouvintes usuários de Libras como segunda língua**. *Revista Leitura*, v. 1, n. 57, p. 252-285, 2016.

SILVA, M. F. **O papel da motivação no aprendizado de inglês como segunda língua estrangeira na escola pública**. IV SENALE: Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Oralidade e ensino: questões e perspectivas. Porto Alegre, 2005. In: LEFFA, V. J. (Compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada). Pelotas: Educat. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/marcus\\_f\\_da\\_siva.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

SOUZA, D. T. de. **(Re)visitando as expressões não-manuais em estudos sobre a Libras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

TESKE, O. **Surdos: um debate sobre letramento e minorias**. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. et al. (Org.). **Letramento e minorias**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. cap. 17, p. 143-159.

TORRE, S. de la. **Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.



ZANCANARO JUNIOR, L. A.; STUMPF, M. R. **O ensino de Libras em sinalizadores ouvintes:** uma análise dos parâmetros fonológicos. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 92-106, 2015.



**RAFAEL CARLOS LIMA DA SILVA**

**ENSINAR E APRENDER, APRENDER E ENSINAR: O LUGAR  
DE PROFESSORES E APRENDIZES DE LIBRAS**

**LAVRAS-MG  
2019**

## RESUMO

Realizando revisão bibliográfica da literatura que versa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, é possível verificar que, de um modo geral, o ensino é uma atividade que está sob a orientação do professor e a aprendizagem relacionada ao aprendiz (FONSECA, 2018; FIGUEIREDO, 2019). Nesse sentido, este trabalho, tem por objetivo descrever a perspectiva histórica de formação de professores de Libras e de surdos no Brasil, argumentando que tanto ensinar quanto aprender Libras é resultado da imbricação de diferentes fatores internos e externos de professores e aprendizes. Com abordagem qualitativa e utilizando-se de narrativas, o *corpus* de análise dos dados advém de seis diários, produzidos pelo autor deste trabalho, entre os meses de março a agosto de 2019, no contexto do ensino superior. A contribuição pretendida por este trabalho remete-se ao entendimento de que, assim como ensinar Libras não é tarefa fácil, aprender também é um processo complexo, pois há o envolvimento de questões linguísticas e didático-pedagógicas. Os resultados demonstram que não basta ser surdo para ser docente de Libras, pois aprendizes e professores: (a) possuem diferentes objetivos com a língua; (b) estão situados em diversos ambientes e não somente nos espaços escolares/acadêmicos; e, (c) são distintos em sua forma de ser, de perceber a realidade, bem como nos ritmos, estratégias, interesses e motivação de ensinar ou aprender.

**Palavras-chave:** Libras. Formação. Ensino-aprendizagem. Professor. Aprendiz.

## ABSTRACT

By examining the critical discussion about teaching and learning languages, we perceive that teaching is generally seen as an activity that is under the guidance of a teacher whereas learning is connected to the learner (FONSECA, 2018; FIGUEIREDO, 2019). Therefore, this work aims to describe Libras and deaf teacher education in Brazil from a historical perspective. It argues that teaching and learning Libras is the result of a blend of different internal and external factors of learners and teachers. Using a qualitative approach and deploying narratives, the corpus of data analyzed derives from six journals, produced by the author of this paper between March and August 2019 in an academic context. This work aims to contribute to the understanding that learning Libras is a complex process, just like teaching it is, because there are linguistic and pedagogic issues involved. The results show that being deaf may not instantly qualify one as a Libras instructor, because both teachers and learners: (a) are interested in doing different things with the language; (b) are situated in diverse environments and not exclusively in academic contexts; and, (c) are different in their ways of being and perceiving reality, as well as in rhythms, strategies, interests and reasons to teach or learn.

**Keywords:** Brazilian Sign Language (Libras). Teacher Education. Learning/Teaching. Teacher. Learner.

## 1. Introdução

Promulgada a Lei nº 10. 436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializou a Língua Brasileira de Sinais – Libras, cada vez mais pessoas ouvintes estão buscando aprender essa língua para fins profissionais, sociais, pessoais ou, em alguns casos, necessitam obrigatoriamente cursar a disciplina de Libras, em cursos de licenciaturas, graduação em Fonoaudiologia, Educação Especial e Pedagogia. E, mesmo não vivenciando situações de interação com pessoas surdas, ouvintes estão compreendendo que aprender Libras se torna cada vez mais importante e útil para diversos objetivos pessoais, sociais e/ou profissionais (GESSER, 2012; MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SILVA; STUMPF, 2016).

Portanto, após o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, de sistema linguístico visual-motor e com sua própria estrutura gramatical, desde a regulamentação da legislação supracitada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), há uma crescente demanda por tradutores-intérpretes de Libras, fonoaudiólogos bilíngues (Libras-Português), professores de Português como segunda língua (escrita) e professores de Libras (L1 e L2 – primeira e segunda língua) para surdos e ouvintes (VIEIRA MACHADO, 2015).

Por meio de análise narrativa, este trabalho mostra que, apesar da diferença biológica, de identitária e cultural que possa haver entre surdos e ouvintes quando se ensina ou se aprende Libras, diversos fatores são influenciadores no processo de ensino e aprendizagem da língua, independentemente de professores e aprendizes serem surdos ou ouvintes.

Dessa maneira, buscando evidenciar alguns desses fatores que influenciam professores e estudantes de Libras, duas perguntas norteiam o presente trabalho: i) Quais as minhas percepções sobre as dificuldades e as facilidades dos estudantes para aprenderem Libras em cursos universitários? e, ii) O que eu, professor, aprendo ensinando Libras?

Além desta introdução, o trabalho está dividido em seis seções. Na primeira, destinada à fundamentação teórica, sintetizo as políticas públicas de formação de professores para o ensino de Libras/educação de surdos no Brasil (HONORA; FRIZANCO, 2009; ROCHA, 2011; DINIZ, 2011). Em seguida, na segunda seção, discuto que para ser professor de Libras não está em jogo apenas a questão de ser surdo ou ser ouvinte, mas, diversas competências e habilidades necessárias para o ensino da língua (GESSER, 2012; VIEIRA MACHADO, 2015). Também, na fundamentação teórica, na terceira seção, é discutido o papel atribuído ao professor e ao aprendiz no processo de ensino-aprendizagem de línguas/Libras na contemporaneidade (ALBRES, 2005, 2012; GESSER, 2011, 2012; VIAN JUNIOR, 2011). Na quarta seção, é

apresentada a metodologia deste trabalho, cuja abordagem é qualitativa, com base na pesquisa narrativa (FLICK, 2009; SOUZA; KERBAUY, 2017; MOUTINHO; CONTI, 2016). Em seguida, na quinta seção, são feitas a análise e a discussão dos dados a partir do corpus selecionado para este trabalho, a fim de responder as perguntas de pesquisa. Logo após, na sexta e última seção, apresento as considerações finais deste estudo.

## **2. Perspectiva histórica da formação de Professores de Libras e de surdos**

Atualmente, Libras cada vez mais fica em evidência, havendo um momento de ascensão da língua e, de igual modo, a visibilidade das pessoas surdas (DINIZ, 2011; ALBRES, 2016). Porém isso nem sempre foi assim. Durante séculos, as línguas de sinais e educação de surdos esteve fora das discussões linguísticas e educacionais (HONORA; FRIZANCO, 2009). No entanto, embora seja importante e, considerando o escopo deste trabalho, será necessário me furtar de repetir conceitos sobre a oposição médica/clínica *versus* social/política, quando o assunto é Libras e/ou educação de surdos. Ainda que sucintamente, aqui o foco está em identificar algumas das políticas de formação de professores de Libras.

Porém, para melhor contextualização do assunto que será discutido nesta seção, de acordo com Rocha (2011), após o evento internacional de educação de surdos, realizado no ano de 1880 na Itália, as narrativas que envolvem a história das línguas de sinais, a educação de surdos e, conseqüentemente, sobre a formação de professores de surdos estão situadas em duas idades míticas, a saber: período pré e pós Congresso de Milão<sup>2</sup>. Desse modo, boa parte da literatura produzida após tal evento, enfatizando que houve uma secular proibição das línguas de sinais na educação de surdos e, responsabilizando ouvintes pela barreira comunicativa arrostada pelos surdos, até hoje, sobre o Congresso de Milão, são jogados episódios da história “num tribunal que parece nunca ter fim” (ROCHA, 2011, p. 22).

Conforme apresentado por Rocha (2011), no Brasil, no âmbito do INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, que foi fundado em 1855 e, portanto, já atendia surdos em suas dependências após o Congresso de Milão ocorrido em 1880, nessa instituição, era quase um consenso que nem todos os surdos poderiam ser instruídos pelo método oral e que a

---

<sup>2</sup> Antes do Congresso, os surdos tinham um bom desempenho social e obtinham êxito em seus estudos, pois podiam utilizar livremente as línguas de sinais; e, após o evento, foi vitoriosa a filosofia do Oralismo, que recomendava o ensino da língua majoritária do país na modalidade oral, em detrimento das línguas sinalizadas (LACERDA, 1998). No entanto, na opinião de Rocha (2011, p. 103), sobre o Congresso de Milão, os estudos estão apresentando “apenas uma versão sobre um determinado tema – Métodos – dentre tantos outros temas não difundidos” e, por isso, raramente será encontrado um texto produzido nas décadas finais do século XX, sobre Educação de Surdos, que não faça críticas a este evento.

aquisição da língua oral não era possível a todos. Citando que dona Ana, uma ex-diretora do Instituto, implicitamente promovia o uso da língua sinalizada, Rocha (ibidem) conclui dizendo que, após o Congresso de Milão, ao invés da proibição secular da língua de sinais no país, conforme é dito deliberadamente, o que houve foi:

o desestímulo, sim, mas a proibição, não. [...] Na década de cinquenta, na contramão da muito repetida ideologia oralista, dona Ana contrata um número significativo de ex-alunos, que vão assumir as oficinas profissionalizantes e, também, atuarão como inspetores. Essa deliberação nos desafia a desenvolver o seguinte raciocínio: se era proibida a utilização da comunicação por sinais, então não fazia sentido contratar surdos para atuarem com alunos surdos, e, sim, ouvintes para estimular o desenvolvimento da linguagem oral [...] (ROCHA, 2011, p. 135).

Assim, no cenário nacional, carecem de mais investigações, as narrativas de afirmação de que houve uma forte e antiga proibição de uso da língua sinalizada na educação de surdos. Desse modo, sobre a formação de professores e educação de surdos, no Brasil, em busca de “superar a precariedade de atendimento educacional aos surdos” (ROCHA, 2011, p. 81), a criação do primeiro curso para habilitar profissionais para a educação de surdos aconteceu no ano de 1886 pelo INES. Mas o Curso Normal não foi iniciado por falta de alunos e tal proposta se consolidou somente em 1951 (ibidem). Entretanto, ainda que a formação de professores de surdos fosse atribuição do INES, ao longo dos anos, quando os professores formados no Instituto retornavam para seus Estados, embora não houvesse a determinação do ensino de língua de sinais em estabelecimentos oficiais de ensino, esses professores passaram a ensinar, utilizar e divulgar a língua, principalmente em instituições religiosas (ASSIS SILVA, 2012).

Nesse sentido, após a fundação da Federação Nacional de Educação e Inclusão de Surdos (FENEIS), entre o final da década de 1980 e início da década de 1990, os primeiros cursos regulares de Libras e formação de instrutores surdos passaram a ser ofertados. Até então, havia pouca oferta pela educação formal de cursos de Libras que, em sua maioria, eram ofertados por instituições não-formais, como por exemplo, igrejas e associações de surdos (ASSIS SILVA, 2012; ALBRES; NEVES, 2013; GARÉ, 2014).

No ano de 2002, após a promulgação da legislação que oficializou a Libras como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002), percebendo o Surdo como indivíduo sócio antropológico, situando-o em suas dimensões social, cultural, identitária e linguística, ampliaram-se as possibilidades do trabalho educacional e de comunicação com surdos em espaços públicos e privados, serem desenvolvidos respeitando sua condição linguística diferenciada.

Com a oficialização da Libras e sua posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), determinando a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciaturas, Pedagogia, Educação Especial e, Fonoaudiologia, optativa para os demais cursos de graduação e, prevendo educação bilíngue para os surdos, houve um aumento na procura por cursos formais de Libras – por produção de material didático para o ensino da língua e por formação de professores de surdos e de Libras (ALBRES, 2005, 2012; PEREIRA, 2015; VERAS; BRAYNER, 2018). Diante dessa demanda, atualmente há pelo menos quatro especialistas para atuarem na perspectiva bilíngue: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos (VIEIRA MACHADO, 2015). Desse modo, a formação inicial do professor de Libras passou a ser da seguinte maneira:

[...] Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.[...] Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue [...] (BRASIL, 2005).

No entanto, o número de profissionais para atender a demanda das instituições de ensino superior e a inclusão de surdos na educação básica não eram (são) suficientes, pois não existia no país o curso de graduação em Letras-Libras ou Letras-Libras/Língua Portuguesa, para formar os professores que deveriam atuar no ensino da língua. Assim, foi estabelecido pela legislação que regulamentou Libras que, no período de 10 (dez) anos – 2005 a 2015, caso não houvesse docente com pós-graduação ou graduação em Libras para o ensino dessa disciplina, ela poderia ser ministrada por professores usuários da língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação – ProLibras (BRASIL, 2005).

Cumpre ressaltar que o ProLibras não formou os que obtiveram certificação e, o exame avaliou conhecimentos prévios dos candidatos em relação ao perfil de certificação: uso e ensino ou tradução-interpretação, “[...] ou seja, a prova foi criada com o intuito de atender a demanda dos profissionais que já trabalhavam com surdos, e a realização dessa avaliação estaria certificando legalmente essa atuação” (BRAYNER, 2016, p. 6). Aos que foram certificados pelo exame, foi recomendado que buscassem os cursos de formação profissional que lhes



permitissem ter as condições para atuarem como docentes ou tradutores-intérpretes, de acordo com a legislação vigente para ambas as atuações (QUADROS, 2009).

Embora o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) tenha determinado o ensino de Libras no ensino superior, não foram delineadas questões sobre os conteúdos e a carga horária da disciplina nos cursos de graduação. Algumas orientações para os temas em questão são feitas em parceria com instituições públicas e privadas, publicadas pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, mas, ainda é incerto se o foco recai sobre os estudos linguísticos da Libras, pedagógicos e/ou culturais da educação de surdos (ALBRES, 2005, 2012; GIROTO; CICILINO; POKER, 2018). Isso faz com que os professores ensinem Libras e atuem na educação de surdos, a partir de suas experiências anteriores como professores ou então como aprendizes (GESSER, 2011, 2012).

Em prol da educação de surdos e difusão da língua de sinais, outras iniciativas de formação inicial de professores de Libras têm sido implantadas pelo Governo Federal, acompanhadas por instituições privadas, como, por exemplo, a criação de dois cursos superiores de graduação: Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue: Libras-Português. Em comum, ambos os cursos possuem uma perspectiva de formação profissional bilíngue e, em tais cursos, Libras (L1) e Língua Portuguesa (L2) são línguas de instrução (MACHADO; TEIXEIRA; GALASSO, 2017; GIROTO; CICILINO; POKER, 2018).

Em relação à pós-graduação *lato sensu* de/em Libras ou Educação de Surdos, no *site* do e-mec (<https://emec.mec.gov.br>), percebe-se que a maioria dos cursos advém de instituições privadas e que, recentemente, houve mais um avanço para a formação de professores de Libras e de surdos, com a criação do Mestrado em Educação Bilíngue, ofertado pelo INES. Normalmente, a maioria das pós-graduações *stricto sensu* inclui a temática de Libras/educação de surdos nas linhas de pesquisas de seus programas.

Nesse sentido, com a determinação da disciplina de Libras no ensino superior e com a inclusão da estratégia 4.7 na meta 4 do Plano Nacional de Educação - PNE, prevendo garantir, aos estudantes surdos, educação bilíngue (BRASIL, 2005, 2014), ocorre uma busca constante por profissionais para atuarem na área (VIEIRA MACHADO, 2015). Por isso, ouvintes estão vendo, na Libras, possibilidade de formação para o mercado de trabalho, ora como tradutores-intérpretes, ora como professores de Libras (MARTINS; NASCIMENTO, 2015; SILVA; STUMPF, 2016).

Diante dessas considerações, é preciso reconhecer que o Brasil, nos últimos anos, avançou significativamente nas políticas públicas educacionais, sociais e linguísticas favoráveis

às reivindicações da comunidade surda, embora haja muito por avançar. Em relação à formação de professores, infere-se que, na contemporaneidade, são necessárias ações eficazes que formem docentes “proativos e comprometidos com a causa educacional, de acordo com a sua competência e área de atuação” (GOMES; BORUCHOVITCH, 2019, p. 19), pois, emergindo de um contexto histórico, social e cultural, o trabalho do professor é destinado ao outro, para o outro e com o outro (CAMPOS, 2009; FONSECA, 2018).

Na seção a seguir, considerando que a formação docente ocorre nos âmbitos acadêmico e da prática escolar/acadêmica, discuto sobre a legitimidade de surdos e ouvintes para o ensino de Libras.

### **3. Nem surdo, nem ouvinte: primeiro, professor de Libras**

Há uma quantidade considerável de pesquisadores surdos (CAMPELLO, 2007; REIS, 2007; REBOUÇAS, 2009; STROBEL, 2016 e outros), favoráveis a que os próprios surdos se tornem professores de surdos e de Libras, por ser uma maneira de demonstrar as capacidades e as habilidades dos surdos mais velhos para as gerações mais novas e, conseqüentemente, de perpetuarem a língua e a identidade surda. Tais discursos, também são chancelados e/ou fomentados por ouvinte pesquisador na comunidade surda, como pode ser observado a seguir:

São eles [os surdos] que sabem sobre a língua de sinais, são eles que sabem ensinar os surdos, são eles que são visuoespaciais. Com base nisso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos. Sendo a língua de sinais brasileira a língua de instrução, os professores surdos (e/ou instrutores surdos) são os que mais dominam a língua. Quando são professores, são os mais indicados para garantirem o processo de aquisição da língua. Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um status diferenciado diante dos professores surdos (QUADROS, 2015, p. 194).

Nesse sentido, são utilizados argumentos de que surdos ensinando a língua e eles mesmos ensinando surdos é algo que rompe a relação de poder imposta pelos ouvintes sobre a educação de surdos e que reverte para os próprios surdos o domínio de sua educação e da Libras (CASTRO; MARQUES, 2017), pois, “[...] a língua de sinais pertence aos surdos [...]” (QUADROS, 2017, p. 95). Nessas reivindicações, para que exclusivamente os surdos se aposses das questões relacionadas à Libras e à Educação de Surdos, o movimento foi intitulado, por Campello (2007, p. 49), como “guerra linguística surda”. Certamente, isso possui

relação direta com o pós Congresso de Milão, que até hoje, é utilizado como justificativa para ouvintes serem vistos como os que corrompem, maculam e degradam a educação de surdos e as línguas de sinais (ROCHA, 2011).

Todavia, pesquisas já estão demonstrando que ser surdo não pode ser utilizado como adjetivo para o ensino da língua, pois, até certo ponto o foco, recai na aprendizagem, na atenção ao aprendiz (ZANCANARO JUNIOR, 2013; ZANCANARO JUNIOR; STUMPF, 2015). E mesmo havendo prioridade para os surdos ministrarem a disciplina de Libras (BRASIL, 2005), professores de Libras são intelectuais de conhecimentos específicos e devem ter compromisso ético não só com a comunidade surda, mas também com os saberes próprios à docência de línguas (VIEIRA MACHADO, 2015; VIEIRA MACHADO; LOPES, 2016).

Seguindo nessa direção, talvez seja necessário deslocar o debate de que *apenas surdos devem ser professores de Libras ou professores de surdos* para que a ênfase recaia no *ser professor*, pois, para desempenhar a função docente, “[...] não é suficiente apenas ‘sinalizar bem’ ou ‘ser surdo’ [...]” (KANDA; FKEISCHER, 1988, p. 192 apud GESSER, 2012, p. 75). No Brasil, devido ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) priorizarem surdos para ministrarem a disciplina de Libras, Carvalho (2016) dissertou que tal imposição, criada pela legislação, segrega as oportunidades de ação docente a todos interessados no ensino de Libras; ou seja, existem muitos professores ouvintes que se interessam por desenvolver atividades docentes entre os estudantes surdos, porém, “estes não são aceitos pela comunidade surda que, agindo dessa forma, tenta preservar essa atividade como uma atividade exclusiva para o professor surdo” (ibidem, p. 35).

Na opinião de Vian Junior (2011), de um modo geral, em relação ao ensino de línguas, sociedade e pesquisadores parecem ignorar a questão de que se faz necessária uma formação para a docência de línguas e cita como exemplo que ser falante de Língua Portuguesa não nos habilita a ensinar essa língua. Desse modo, mesmo havendo surdos e ouvintes que sabem Libras, isso não é garantia de que saibam ensiná-la. E isso enseja discussões pedagógicas, didáticas e linguísticas.

O autor supracitado salienta que o professor de língua deve ter o conhecimento sobre o modo como a língua funciona, denominado de “consciência linguística”, ou seja, o conhecimento explícito sobre a língua e não apenas saber falar ou compreendê-la. No entanto, lembra que o conhecimento linguístico de como funciona a língua não é o único e nem suficiente para ensiná-la, mas é preciso “conhecimento sobre a língua” que, por sua vez, não

abrange a língua somente como estrutura, mas como artefato sociocultural relacionado à linguagem e à língua em uso, nos contextos de prática.

Do ponto de vista didático-pedagógico, campo de estudo e de investigação sobre a educação e o ensino enquanto prática social, deduz-se que tanto a formação teórica quanto prática constituem-se em processos por meio dos quais o professor aprende a ensinar, compreender e refletir o seu fazer (ALMEIDA, 2012). A formação teórica propicia ao docente uma gama de conteúdos e visão de diversas perspectivas pedagógicas, políticas, filosóficas, sociológicas, psicológicas, dentre outras, enquanto a formação na prática fornece ao professor não somente o meio no qual aplica, testa e desenvolve seus conhecimentos, mas, sobretudo, a oportunidade de se (re)construir como profissional, ao longo de sua carreira (OSTI, 2015).

Assim, professores de Libras, surdos ou ouvintes, devem ser colocados em um processo contínuo de formação que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo. Um processo formativo sustentado na articulação teoria-prática, no qual o professor cultive a capacidade de olhar para si, para o ensino e para a aprendizagem como práticas complexas, ações vivas e dinâmicas (ALMEIDA, 2012). Em suma, o professor consciente dos limites de sua própria ação deve procurar educar-se enquanto educa e aprender quando ensina, sem impor a teoria aprendida à sua prática, “[...] como se o conhecimento que ele tem, através dos livros, da realidade, fosse a realidade em si” (GADOTTI, 2012, p. 104).

Portanto, tanto do ponto de vista linguístico quanto do didático-pedagógico, saber Libras é diferente de saber ensiná-la, pois, conhecimento explícito (consciência linguística) e conhecimento sobre a língua são preponderantes para a condução do processo de ensino. Dessa maneira, entendo que professores de surdos e de Libras precisam trabalhar promovendo situações de aprendizagem que possam despertar no estudante a curiosidade, a necessidade de pesquisa, o desejo de aprender mais e de se envolver com a disciplina, buscando relacionar o que é ensinado em sala de aula, com aquilo que irá fazer parte de seu cotidiano.

A seguir, ponderando os múltiplos olhares que envolvem o processo de ensinar e aprender, realizo algumas discussões sobre ensino e aprendizagem de Libras.

#### **4. Ensino de Libras: a aprendizagem não está só nas mãos do professor**

Numa perspectiva mais ampla, o ensino é uma atividade que, sob a orientação do professor, e em conjunto com os estudantes, tem por finalidade prover “as condições e meios

pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.” (LIBÂNEO, 1994, p. 29). Todavia, de acordo com Veiga (2012, p. 160), “[...] o ensino existe na relação com a aprendizagem.”. E, na contemporaneidade, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, língua e aprendizagem deixam de ser tratadas como vertentes paralelas, para se fundirem numa única corrente (LEFFA; IRALA, 2014).

Sobre ensino, para Leffa e Irala (2014), o professor é elemento chave durante o processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas não trabalha sozinho. Os autores acentuam que não é possível o professor tomar para si todas as responsabilidades que envolvem a aprendizagem: “[...] desde o conhecimento da língua em seus aspectos sistêmicos, funcionais e ideológicos até o domínio da consciência crítica, com base na reflexão e na ação, passando também por questões metodológicas [...]” (ibidem, p. 42). Na opinião de Govaerts e Grégoire (2011), por parte do professor, é preciso práticas pedagógicas que favoreçam um padrão de motivação positiva com a aprendizagem. No contexto de ensino de Libras, em oposição ao estilo controlador, com abordagem autoritária, que dificulta a inclinação natural do aprendiz, sugere-se que o professor ultrapasse suas predileções pessoais, pois, os aprendizes são os que, de fato, irão determinar a condução da prática docente (GESSER, 2011, 2012).

Em essência, os aprendizes são diferentes e isso demanda diversas maneiras, abordagens e métodos de ensino. E, mesmo que seja importante o ensino de aspectos gramaticais da Libras (GESSER, 2011, 2012; ALBRES, 2012), o ensino da língua deve ser de trabalhar para que os aprendizes produzam conhecimentos que lhes façam sentido. Considerando que atualmente não só os professores, mas também os aprendizes estão submersos em um turbilhão de incertezas que envolvem suas convicções, saberes, valores, fazeres e sentido, Leffa e Irala (2014), defendem a necessidade do ensino ser contextualizado e situado dentro de um contexto específico, sem a imposição de métodos infalíveis e universais por parte do professor. Em relação ao ensino de línguas, Almeida Filho (2013, p. 22) pontua que:

para produzir impacto (perceptível), mudanças (profundas) e inovações (sustentadas) não são suficientes alterações apenas no material didático, mobiliário, nas verbalizações do desejável pelas instituições, nas técnicas renovadas e nos atraentes recursos audiovisuais. São cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores.

Nesse sentido, se o professor não pode fazer o trabalho intelectual pelo aprendiz (CHARLOT, 2012), sugere-se que ele atue contribuindo para que os aprendizes se tornem autônomos durante a aprendizagem de línguas (PAIVA, 2006, 2013; LEFFA, 2003; SILVA,

2005). Todavia, ainda que a ênfase recaia na aprendizagem autônoma por parte do aprendiz, cabe ao professor a responsabilidade de coordenar, motivar os aprendizes, dirigir e fazer a gestão do grupo, o planejamento das aulas e das atividades de ensino (MARTINEZ, 2009). Ensino que, por sua vez, será influenciado pelo conceito que se tem da língua, que, às vezes, pode ser vista “como um sistema abstrato, prática social em ação, ou mesmo como constituinte do sujeito.” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 30).

Apresentando as ideias de Donald Schön, Pimenta (2012) discorre que o autor aponta para a necessidade de se formarem professores com habilidades e competências para ensinarem em circunstâncias cada vez mais singulares, incertas, instáveis, com conflitos e dilemas. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2014, p. 208), configurando o ensino como atividade do professor e do aprendiz, acentuado na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aprendiz, acentuada na atividade do segundo, as aulas devem ser para além de “o quê” e do “como” ensinar, e ensinar aos estudantes “a pensar”.

Dessa maneira, conforme visto até aqui, basicamente compete ao professor de línguas – e de outras disciplinas, contextualizar as estratégias de ensino, com as necessidades dos aprendizes, para que estes se envolvam ativamente e autonomamente no processo de aprendizagem, atribuindo-lhe valor, interesse, e acreditando em sua capacidade de desenvolvimento. Centralizando agora o aprendizado, que remete à figura do aprendiz, para Perissé (2011), aprender é um processo pessoal e identificação, sendo necessário que o interessado se interesse pessoalmente por aprender, se envolva, sofra, fique preocupado, fascinado, alarmado, pois, o sentimento de estranheza está na raiz do aprendizado renovador.

De um modo geral, aprender sempre se relaciona com o biológico, o racional, o irracional e o afetivo/psicológico (DIAZ BORDENAVE; PEREIRA, 2012). E, ainda que o processo de aprender possa ser mediado pelo professor ou outros agentes humanos que estão representados nos artefatos culturais – livros, dicionários, TV, internet, *smartphones* etc – as estratégias cognitivas de aprendizagem dependem do aprendiz (LEFFA, 2003; PAIVA, 2010, 2013; CHARLOT, 2012; FIGUEIREDO, 2019). Por ser um processo complexo, não é possível se ter uma ideia exata das condições, de como, e se acontece, a aquisição e a aprendizagem. Se isso fosse possível, professores poderiam tornar essas condições mais efetivas, criando situações didáticas melhores e mais eficazes para garantir o aprendizado (MARTINEZ, 2009).

Apontamentos feitos por Leffa e Irala (2014, p. 33) indicam que, ao iniciar o aprendizado de línguas, o aprendiz incorpora na língua-alvo, principalmente, o léxico (vocabulário), a sintaxe, e estabelece contrastes a partir da língua já conhecida por ele. Ou seja,

no início do aprendizado, os enunciados na língua aprendida são construídos “[...] não a partir da língua que está sendo estudada, mas da língua do aluno, para depois fazer a transposição para outra língua, de temas geradores que façam sentido para o aluno”. E, no caso de ouvintes usuários de Língua Portuguesa que iniciam o aprendizado de Libras, Gesser (2012) observou que transitando entre as modalidades oral, escrita e de sinal, ouvintes possuem o hábito de “uma mão na caneta e um olho no professor”. Foi evidenciado pela autora (ibidem) que a Língua Portuguesa escrita ocupa espaço significativo na aprendizagem de Libras por ouvintes, pois é uma maneira de registrar o conteúdo ministrado.

Dessa maneira, considerando que Libras é uma língua natural e possui fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática, pode-se dizer que, ao iniciarem o aprendizado de Libras, ouvintes recorrem à Língua Portuguesa pelos mesmos motivos que os surdos se apoiam na Libras para aprender Língua Portuguesa (PEREIRA, 2015; MOURA, 2015). Além do mais, ouvintes precisam aprender uma língua de produção motora (mãos/expressões faciais e corporais) e recepção visual, que, por sua vez, demanda tempo, esforço, investimento e motivação para ser aprendida (SOUZA, 2014; ZANCANARO JUNIOR, 2013; GESSER, 2011, 2012; NASCIMENTO; BATAGLIN, 2018). Conforme descrevem Nascimento e Bataglin (2018), aprender Libras constitui uma tarefa complexa e desafiadora que requer energias física, intelectual e também paciência, até que se alcance a competência comunicativa.

Falando agora em conjunto sobre ensino-aprendizagem de línguas, primeiro é preciso destacar que os meios de interação e os locais de aprendizagem têm se modificado (JARAUTA; IMBÉRNON, 2015). Desse modo, de acordo com Paiva (2013, p. 193), a aprendizagem de línguas “[...] pode acontecer em qualquer lugar onde o aluno tiver a possibilidade de ter experiências linguísticas interpessoais ou intrapessoais.” e, além da utilização de artefatos culturais, tais como livros, dicionários, músicas, artes, internet, textos na língua-alvo etc., (ibidem, 2008), atualmente, um dos meios mais práticos para comunicação e aprendizagem tem sido o uso de *smartphones* e os aplicativos neles instalados (FIGUEIREDO, 2019)

A partir das estratégias de aprendizagem elaboradas por Oxford (1989), Martinez (2009) apresenta que, situados em distintos contextos, durante o processo de aquisição-aprendizagem de línguas adicionais, por parte dos aprendizes, são utilizadas estratégias diretas: i) memórias, associações mentais, esquemas, utilização de gestos ou sensações para gravar e evocar lembranças; ii) cognitivas: transformar ou manipular a L2, como por exemplo, fazer análise contrastiva entre L1 e L2, repetir, deduzir, sublinhar e anotar; iii) compensação: pedir ajuda, inventar, parafrasear, recorrer à L1; e as estratégias indiretas: iv) metacognitivas (tentar praticar

a L2, organizar a própria aprendizagem; autoavaliar-se), v) afetivas (verbalizar as próprias dificuldades, tentar relaxar, autoencorajar-se); e vi) sociais: cooperar nas tarefas (contexto escolar/acadêmico), interação com outras pessoas/aprendizes, fazer perguntas, desenvolver a capacidade de compreender os outros e a cultura da língua alvo.

Referindo-se ao ensino-aprendizagem de Libras por ouvintes, de acordo com Gesser (2011, 2012), não há método ou metodologia de ensino que consiga abranger uma composição heterogênea de contextos e diferenças individuais dos aprendizes. Para Albres (2012), por conta da modalidade visual-motora da língua, pouco se sabe das diferenças no ensino e na aprendizagem de Libras, e os métodos da abordagem comunicativa têm sido indicados como os mais adequados para o processo de ensino-aprendizagem da língua. Sobre a abordagem em questão:

[...] em vez de ter como foco a aquisição da gramática da língua-alvo por parte do aluno, a abordagem comunicativa, como o próprio nome já diz, colocou como principal meta do processo de aprendizagem de uma nova língua as funções comunicativas, ou seja, as ações que os usuários de uma língua desempenham com e por meio dela. (ALBRES, 2012, p. 127-128).

Ao invés de valorizar os resultados em detrimento do processo, numa abordagem comunicativa, funcional e autônoma, o ensino de Libras deve orientar a aquisição, a aprendizagem e o uso da língua, considerando que cada aprendiz possui seu próprio ritmo, objetivo, necessidade e utiliza estratégias e artefatos culturais diferentes para aprender (GESSER, 2012; BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018). Na perspectiva sociocultural, o resultado da relação ensino-aprendizagem é influenciada pelo perfil emocional, motivacional, institucional, social e cultural tanto de professores quanto dos aprendizes (GOVAERTS; GRÉGOIRE, 2011; ZANELLA, 2014; FIGUEIREDO, 2019), e diferentes concepções sobre ensinar e aprender Libras interagem e interferem de modo positivo ou negativo para ambas as partes.

Portanto, quer seja ensinando ou então aprendendo Libras, ambos os processos são complexos e não há respostas seguras para explicar porque ensinamos como ensinamos e como ocorre a aprendizagem da língua. O ensino-aprendizagem de Libras é resultado da imbricação de diferentes fatores internos e externos, na dinâmica motivacional de professores e aprendizes, pois ambos são diferentes em sua forma de ser, de perceber a realidade, nos ritmos, nas estratégias, nos interesses e na motivação de ensinar ou de aprender.



Após apresentar a perspectiva de formação de professores de Libras, argumentar, ainda que minimamente, a legitimidade de surdos e ouvintes para ministrarem Libras e, sobre aquisição-aprendizagem da língua, na seção a seguir, apresento a metodologia deste trabalho.

## **5. Metodologia**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, se desenvolveu por meio de narrativas. A escolha da abordagem qualitativa se deve ao fato de que ela possibilita a reflexão sobre problemas cotidianos (FLICK, 2009; SOUZA; KERBAUY, 2017) conforme vividos por um ou mais indivíduos. Sendo assim, permite ouvir o ponto de vista do sujeito, apreender o fenômeno humano na sua realidade e considerar o contexto de pesquisa e o pesquisado (OLIVEIRA, 2009; GIL, 2008). Caracterizando a pesquisa com narrativas, Moutinho e Conti (2016, p. 2) discorrem que, analisar narrativas, significa “trabalhar com” narrativas. De acordo com as autoras, sendo instrumental, análise de narrativa significa que o pesquisador fala de algo já vivido, para ser utilizado como ferramenta para averiguar o que houve em determinada época, contexto, com alguém.

Tomando como referência o trabalho de Clandinin e Connelly (2011) Mariani e Mattos (2012) discorrem que existe uma composição tridimensional durante o desenvolvimento do método narrativo: interação (social e pessoal), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar); tais termos tornam o método essencialmente relacional e, o pesquisador está num “entremeio”. No contexto deste trabalho, sendo a metodologia, o método de investigação e de formação, a narrativa, ao ser utilizada por professores, os faz deslocarem da margem para o centro das discussões, buscando compreender as relações entre a formação pessoal e a profissional. Ou seja, o método da narrativa contribui com elementos que sustentam a reflexão sobre nossa atuação docente e, “[...] permite emergir aspectos da subjetividade que, à medida que dão sentido à experiência vivida, contribuem para a formação do professor” (GASTAL; AVANZI, 2015, p. 150).

De acordo com Goodson (2003) e Nóvoa (2014), quando os professores narram suas experiências profissionais, a partir desta abordagem, é possível analisar diferentes contextos: sociais, econômicos, institucionais, culturais, políticos e identitários, que influenciam no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, quando a análise de narrativa é utilizada como método de investigação e, quando o pesquisador também participa como narrador, ele precisa lidar com as perspectivas da proximidade e do distanciamento com sua pesquisa. No entanto,

para Parente e Mattos (2015, p. 71), o “professor-pesquisador” é justamente aquele que analisa o seu próprio contexto e cotidiano, promovendo as alterações, inovações e continuidades que julgar convenientes para atingir seus propósitos.

Nesse sentido, o *corpus* deste trabalho é composto de seis diários que foram sendo escritos durante as aulas de Libras, ministradas pelo autor deste trabalho, no primeiro semestre do ano de 2019 – março a agosto, para estudantes de cursos de licenciatura e bacharelado, em uma Universidade Pública Federal, localizada na região sul do Estado de Minas Gerais. Os diários aqui são compreendidos como escrita de comentários, anotações e reflexões de uso individual do pesquisador no seu dia-a-dia, sem, contudo, deixar de haver a presença de outras pessoas (LEGWOY; ARRUDA, 2004). Neste trabalho, enquanto “professor-pesquisador”, narrador será o autor deste trabalho e, essas outras pessoas presentes nas narrativas dos diários, são os estudantes/aprendizes de Libras.

As narrativas acontecem no contexto universitário e, conforme Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), nos cursos de licenciaturas, a disciplina de Libras é obrigatória e optativa para os demais cursos de graduação. As aulas foram ministradas semanalmente com duração de 1 hora e 40 minutos para o período noturno – licenciaturas, e de 2 (duas) horas durante o período matutino e vespertino – optativa. A disciplina não possui carga horária destinada para prática e a carga horária teórica é de 30 (trinta) horas. Durante as aulas, foram utilizados livros, dicionários, artigos, aplicativos de celular, Datashow, computador com acesso à internet e quadro branco. No primeiro semestre de 2019, período em que foram escritos os diários, cinco turmas de Libras, com 144 estudantes de diversos cursos de licenciaturas e bacharelados, estavam sob responsabilidade deste pesquisador. Cada turma possuía em média trinta estudantes e, quando necessário, juntava-se períodos do mesmo curso ou de cursos diferentes e, a turma ficava com cinquenta a sessenta graduandos.

Em relação aos estudantes, que também fazem parte das narrativas, ao iniciar cada semestre, busco obter informações de composição das turmas e dos interesses dos estudantes com a Libras. Além de tentar perceber a motivação deles, vejo que frequentemente as respostas demonstram que os estudantes pensam que a língua de sinais é um sistema simples de comunicação e, verifica-se que eles possuem algumas crenças de senso comum relacionados à pessoa surda e à Libras como, por exemplo, ser uma língua universal, que os surdos são mudos, que a Libras é uma linguagem, dentre outras.

Também é possível observar que alguns graduandos já possuem contato com surdos e com a Libras, por realizarem estágios e participarem de programas e projetos em

escolas/instituições com estudantes surdos. De um modo geral, graduandos de licenciatura e bacharelado apresentam anseios de “conhecimento explícito” e “conhecimento sobre a língua”, conforme discorre Vian Junior (2011) e, com expectativas de aprendizagem da Libras para o desenvolvimento pessoal, profissional e social.

Sendo também relevante para a situação investigada e, estando envolvido como narrador, passo então a me apresentar para que o leitor compreenda meu lugar social de fala. A primeira vez que tive contato com a Libras, foi aos 20 anos de idade, no ano de 2010, depois de iniciar um curso de extensão de Libras na mesma Instituição em que me formei Pedagogo. Na minha família, não há nenhuma pessoa surda. Nesse sentido, fui aos poucos conhecendo Libras, seus usuários e muita coisa do que aprendi da língua advém da vida cotidiana, pela informalidade, assistindo intérpretes pela janelinha da TV. Profissionalmente, além de ter atuado como Tradutor-Intérprete de Libras, comecei a trabalhar com o ensino de Libras no ano de 2013 e, desde o ano de 2016, sou servidor público no cargo de Professor do Magistério Superior (Libras) em uma Universidade Pública Federal.

A seguir, prossigo com a análise e discussão dos dados, para responder as perguntas de pesquisas citadas na introdução deste trabalho, a saber: i) Quais as minhas percepções sobre as dificuldades e facilidades dos estudantes para aprenderem Libras em cursos universitários? e, ii) O que eu, professor, aprendo ensinando Libras?

## **6. Análise e Discussão dos dados**

Selecionado o material para responder as perguntas de pesquisa e, comparando-o com a teoria que norteou este trabalho, antes de proceder com a análise e discussão dos dados, devo esclarecer que, os diários estão transcritos na íntegra neste trabalho e, conforme dito anteriormente, foram escritos no decorrer do primeiro semestre do ano de 2019. Inicialmente, os diários foram pensados com objetivo de pesquisa, porém, colocou-se como importante ferramenta para dar atenção ao autoconhecimento e reflexão da minha prática docente.

Dessa maneira, para responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, sob meu ponto de vista, enquanto professor-pesquisador e narrador, utilizando-se dos diários, serão analisadas nas narrativas de estudantes de Libras, as estratégias utilizadas, dificuldades e facilidades manifestadas por eles durante o processo de aprendizagem de Libras no contexto universitário. Também busco identificar nas narrativas feitas em diários, o que tenho aprendido sendo

Professor de Libras. Durante a análise e discussão dos dados, os diários aparecerão recuados à esquerda e numerados.

### **6.1 Quais as minhas percepções sobre as dificuldades e facilidades dos estudantes para aprenderem Libras em cursos universitários?**

Observando a aprendizagem sob o ponto de vista do professor, não há dúvidas de que a principal dificuldade de ouvintes que iniciam o aprendizado de Libras está relacionada à transição para uma nova modalidade linguística, ou seja, aprender uma língua visual-motora (SOUZA, 2014; ZANCANARO JUNIOR; STUMPF, 2015). A partir das falas dos estudantes na sala de aula, fiz as seguintes anotações no diário 1:

#### **Diário 1:**

Hoje ensinei o alfabeto manual e descrevi alguns aspectos fonológicos da Libras. Quando indagados sobre as dificuldades para o aprendizado de Libras, a maioria dos estudantes relata que “doem as mãos”, “é difícil memorizar”, “são muitos sinais” e que há “muitas caras e bocas (expressões faciais/corporais). Expõe também que é difícil acompanhar a sinalização de outra pessoa por causa “do ritmo de sinalização que é rápido”. De fato, aprender Libras não é tarefa fácil. Mas busco sempre alertá-los, de que já conversamos com nosso corpo, falamos com nossas mãos e expressões faciais. E que, para sinalizar, ‘falar’ em Libras é uma questão de configurar a(s) mão(s), tocá-la(s) em alguma parte do corpo, ou colocá-la(s) no espaço neutro a frente do corpo, acrescentar movimento ou não e ‘pronto’: está feito um sinal... e é claro, sempre falo com eles que é preciso estudar e praticar Libras em outros ambientes que não somente a sala de aula.

Analisando o diário acima, em primeiro lugar, é possível conhecer mais de perto as dificuldades iniciais apresentadas pelos estudantes para aprenderem uma língua de modalidade visual-motora, quando eles mencionam que “doem as mãos”, que a Libras possui “muitos sinais, caras e bocas” e de que é “difícil memorizar” a língua. Em segundo lugar, a motivação que é dada aos estudantes por parte do professor, “sempre” alertando os estudantes de que é necessário “estudar e praticar a língua em ambientes que não somente a sala de aula”.

Nesse contexto, quando a ênfase recai nas questões linguísticas, éticas e didático-pedagógicas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas (VIAN JUNIOR, 2011; VIEIRA MACHADO, 2015; CARVALHO, 2016), constata-se que, não estão em jogo apenas a condição biológica, aspectos culturais ou de perpetuação da identidade surda e da Libras (QUADROS, 2015), pois, ensinar ou aprender Libras é resultado da imbricação de

diferentes fatores internos e externos de professores e aprendizes (GESSER, 2012; ALBRES, 2012; BERNARDINO; PEREIRA; PASSOS, 2018; NASCIMENTO; BATAGLIN, 2019).

Desse modo, a análise do diário 1, permite inferir que, relacionado aos estudantes, aprender Libras demanda tempo, é um processo complexo e também se relaciona com o biológico do aprendiz. E, por parte do professor, considerando que cada aprendiz possui seu próprio ritmo para aprender, constata-se que o docente não deve tomar para si, a responsabilidade de aprender, mas, ao contrário, através do ensino, buscar motivar os estudantes para que possam ser autônomos durante a aprendizagem.

Nessa direção, no contexto do ensino superior, outras dificuldades apontadas pelos estudantes de Libras foram em relação à carga horária da disciplina e a idade de início do aprendizado da língua, como pode ser observado a seguir, na escrita do diário 2:

#### **Diário 2:**

Hoje a aula foi sobre políticas públicas de inclusão e acessibilidade linguística das pessoas surdas, foi ensinado sinais diversos da Libras e os estudantes realizaram atividade prática. Aos poucos, os estudantes vão se dando conta de que Libras não é uma língua simples de ser aprendida. Quando perguntados se 30 horas é tempo suficiente para aprender todas as expectativas apresentadas por eles, dadas as especificidades linguísticas, culturais e políticas da Libras, a maioria concorda que *“a carga horária é insuficiente”* e, opinam dizendo que *“Libras deveria ser disciplina desde a educação infantil e não só na faculdade, porque quando é criança aprende mais fácil”* e que *“na faculdade, deveria ter Libras em todos os períodos”*, pois, compreendem que ao *“perderem a oportunidade de conhecer e aprender Libras desde pequenos”*, poderiam *“contribuir mais e melhor, com a inclusão da pessoa surda nas escolas e na sociedade em geral nas escolas e na sociedade em geral”*.

Ao analisar as narrativas contidas no diário 2, corroborando com a fala do professor, nota-se que, os estudantes declaram, diretamente, que a carga horária da disciplina – 30 horas – é *“insuficiente”* para melhor aproveitamento e desenvolvimento na aprendizagem de Libras. Os estudantes também acreditam que, *“perdem a oportunidade”* de terem acesso à uma língua nacional e, de *“contribuir mais e melhor, com a inclusão da pessoa surda”*, ao ser determinado que a disciplina de Libras seja disciplina obrigatória somente no ensino superior para cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia (BRASIL, 2005). De um modo mais amplo, quando os estudantes dizem que *“Libras deveria ser disciplina desde a educação infantil, porque quando é criança aprende mais fácil”*, demonstram que a dificuldade de aprendizagem da língua no contexto universitário, não está relacionada ao professor – ser surdo ou ouvinte, mas, relacionada à idade e, ao tempo disponibilizado para a carga horária da disciplina.

Sobre o que os estudantes aprendem com mais facilidade, na verdade, observo “como” eles ‘aprendem’ com mais facilidade. Desse modo, a partir da motivação do professor, com abordagens, práticas pedagógicas e métodos de ensino que despertam o interesse do estudante, no diário 3, registrei que,

### **Diário 3:**

Novamente, percebi que o ‘Bingo em Libras’ contribuiu para que os alunos participassem mais ativamente das aulas, pois a princípio, essa atividade requer atenção visual dos mesmos. Só no bingo, foram ensinados 50 sinais, além de outros sinais que os alunos vão me perguntando. Com os sinais ensinados na aula/bingo, os alunos utilizam na atividade seguinte de produzir frases/diálogos – de livre escolha, e/ou traduzir-interpretar as sinalizações criadas em Libras pelos colegas; normalmente, costumam ser cooperativos entre eles. Alguns estudantes pedem para que eu repita essa atividade e, justificam dizendo que, mesmo “*se não tiver prêmios*” (costumo levar alguns chocolates, balas...), é uma maneira que os “*obrigam a memorizar os sinais*”, tem “*competitividade*”, “*é dinâmica*” e “*conseguem aprender brincando*”. Também relatam ser mais fácil “*produzir*” do que “*compreender*” Libras e que os sinais icônicos são mais fáceis de aprender, pois, possuem semelhança com o sinal referente (exemplo: CASA, COMER, CARRO). Na tentativa de amenizar as dificuldades dos estudantes, tenho deixado para descrever os aspectos gramaticais da Libras a partir da metade do semestre pois quando os estudantes conhecem a gramática formal da Libras, ficam travados.

Percebe-se que, nas aulas de Libras do contexto aqui analisado, os estudantes não são reduzidos apenas a ouvintes das aulas, àqueles que tomam nota, copiam todos os apontamentos e que se preocupam com “nota”. Ao contrário, a partir da metodologia adotada pelo professor para o ensino de Libras, os estudantes “*utilizam e produzem*” a língua. Numa abordagem comunicativa (ALBRES, 2012), analisando as narrativas contidas no diário 3, verifica-se que, mais do que se preocupar com o ensino de aspectos gramaticais, o professor de Libras distribui possibilidades de tarefas aos aprendizes, motivando-os a produzirem e utilizarem a língua.

Nesse sentido, na contemporaneidade, sugere-se que o professor de Libras mude suas práticas de ensino, no sentido de trabalhar as necessidades dos aprendizes de forma mais dinâmica e desafiadora. Em relação aos professores, importa, pois, observar cada estudante para conhecê-lo e poder ajudá-lo; e, em relação aos aprendizes, é preciso que a aprendizagem se torne uma experiência motivadora e positiva (GOVAERTS; GRÉGOIRE, 2011). Isso indica que o processo de ensino-aprendizagem de Libras necessita ser mais real, dinâmico, significativo e condizente com a realidade em que estão inseridos professores e aprendizes.

Buscando compreender os contextos de uso da Libras fora da sala de aula pelos estudantes, pode ser observado que eles usam a língua em diversos ambientes e utilizam

diferentes artefatos culturais, buscando serem autônomos durante a aprendizagem da Libras, conforme discutido por Paiva (2006, 2013) e Figueiredo (2019), sendo também, facilitadora no processo de aprendizagem da Libras, a contribuição de outras pessoas. No diário 4, é possível observar quando, com que pessoas e, os ambientes que os estudantes utilizam Libras além da sala de aula:

**Diário 4:**

Hoje perguntei se os estudantes utilizam a Libras fora da aula e, a maioria respondeu dizendo que: *“pratica com o amigo na sala de aula em outras aulas”*; *“usa comigo, professor de Libras, quando me encontram na rua e na Universidade”*; *“quando encontra surdo na rua, nas escolas, na Universidade”* *“sozinhos em casa em frente ao espelho”* e, inclusive, alguns disseram que *“ensinam para outras pessoas em casa e no trabalho”*; ou ainda, que possuem contato e aprendem a língua *“com o filho/a que aprendeu na escola com o colega surdo e/ou participou de aulas de Libras como projeto de extensão”*. Em relação às fontes de consulta, são poucos os que não utilizam os aplicativos de Libras para *smartphones*; alguns dizem que *“acessam o site da TV INES”*, que ficam observando e tentam copiar os intérpretes *“na janelinha da TV”*, *“nas missas”*, *“em eventos”* e, *“às vezes, conseguem entender um sinal ou outro que o intérprete faz”*. Quanto aos aplicativos, os estudantes vão percebendo que os Avatars não possuem compreensão semântica/pragmática de uma sentença (Português-Libras). Um dia desses, uma estudante me disse que percebeu o erro de sinalização feita pelo aplicativo para a sentença *“Viajar na maionese”*, ou seja, o aplicativo traduziu *“VIAJAR (verbo) e MAIONESE (alimento)”*. Na sala de aula, também observo que, durante a aprendizagem de Libras, além do celular com aplicativo de Libras, os aprendizes utilizam variadas estratégias para as atividades práticas, como, por exemplo, escrever, desenhar e perguntar ao colega mais próximo o sinal executado por mim professor.

Ao analisar as narrativas do diário 4, percebe-se que, utilizando *“smartphones”* e internet para aprenderem Libras, os estudantes demonstram que onde quer que o aprendiz esteja, é possível ter contato com a Libras diariamente através dos meios de comunicação e das tecnologias, ratificando Paiva (2008) e Figueiredo (2019), quando discorrem que tais artefatos, atualmente, estão sendo utilizados como os meios mais práticos para a aprendizagem de línguas. Além de praticarem Libras *“sozinhos em casa em frente ao espelho”*, também verifica-se que, tornando o aprendizado da língua mais compartilhado, os estudantes buscam praticar e aprender a Libras com diferentes pessoas – surdas e ouvintes – em diversos contextos e situações: *“na Universidade”*, *“em casa”*, *“na igreja”*, *“no trabalho”* e *“na rua”*. Assim, quando trazem em suas narrativas outros contextos e personagens que fazem parte de suas estratégias de aprendizagem da Libras, os estudantes tornam o processo de aprender essencialmente social.

Ademais, ainda analisando o diário 4, embora não discorde que *“uma mão na caneta e a outra no professor”*, possa ser motivo de iniciar conflito quando o docente é surdo e o aprendiz

ouvinte (GESSER, 2012), no contexto de ensino de Libras por ouvinte e para ouvinte, foi observado que recorrer à Língua Portuguesa e fazer comparações com a estrutura gramatical do Português é extremamente comum durante o aprendizado da Libras por ouvintes, indo de encontro ao que é discutido por Leffa e Irala (2014) no contexto de línguas orais de que, o aprendiz de línguas adicionais se apoia na estrutura gramatical da(s) língua(s) já conhecida(s) por ele.

Nesse ínterim, diante das narrativas dos estudantes, a partir das estratégias voltadas para a aprendizagem de línguas apresentadas por Oxford (1989 apud MARTINEZ, 2009), foi possível produzir uma síntese das estratégias de aprendizagem dos estudantes, exemplificada no quadro abaixo.

QUADRO 1: análise de estratégias de aprendizagem

<b>Diário</b>	<b>Estratégia(s)</b>	<b>Narrativa</b>
1	Indireta: afetiva	Os estudantes expõem suas dificuldades de aprendizagem da Libras ( <i>“doem as mãos”; “difícil memorizar”; “são muitos sinais”; “muitas caras e bocas”; “dificuldade em acompanhar o ritmo de sinalização rápido de outra pessoa”</i> ).
2	Indireta: social	Os estudantes buscam desenvolver a capacidade de compreender os outros e a cultura da Libras/surdo ( <i>“perdem a oportunidade de conhecer e aprender Libras desde pequenos”; “contribuir mais e melhor, com a inclusão da pessoa surda nas escolas e na sociedade em geral”</i> ).
3	Indireta: social	Os estudantes cooperam nas tarefas e fazem perguntas ( <i>“os alunos participam mais ativamente das aulas”; “costumam ser cooperativos entre eles”; “além de outros sinais que os alunos vão me perguntando”</i> ).
	Indireta: afetiva	Os estudantes expõem suas facilidades e dificuldades para aprenderem Libras ( <i>“mais fácil produzir do que compreender”</i> ).
	Direta: memória	Os estudantes relatam que a atividade (Bingo) contribui para memorização de sinais e dinamismo na aprendizagem de Libras ( <i>“obrigam a memorizar os sinais”; “tem competitividade, é dinâmica e conseguem aprender brincando”</i> ).
	Direta: cognitiva	Os estudantes produzem Libras ( <i>“Com os sinais ensinados na aula/bingo, os alunos utilizam na atividade seguinte de produzir frases/diálogos e/ou traduzir-interpretar as sinalizações criadas em Libras pelos colegas”</i> ) e, fazem deduções sobre a Libras ( <i>“os sinais icônicos são mais fáceis de aprender, pois,</i>



		<i>possuem semelhança com o sinal referente: CASA, COMER, CARRO”).</i>
4	Indireta: metacognitiva	<i>Os estudantes tentam praticar Libras (“pratica com o amigo”; “usa comigo, professor de Libras; “quando encontra surdo”; “com o filho/a”), organizam a própria aprendizagem (“sozinhos em casa em frente ao espelho”; “utilizam os aplicativos de Libras para smartphones”; “acessam o site da TV INES”; “observam e tentam copiar os intérpretes”) e, se autoavaliam (“às vezes, conseguem entender um sinal ou outro que o intérprete faz”).</i>
	Indireta: social	<i>Os estudantes praticam e interagem com outras pessoas em diversos contextos/ambientes (“com o amigo na sala de aula em outras aulas”; “comigo, professor de Libras, na rua”; “quando encontra surdo na rua, nas escolas, na Universidade”; “ensinam para outras pessoas em casa e no trabalho”; “contato e aprendem a língua com o filho/a que aprendeu na escola”).</i>
	Direta: cognitiva	<i>Os estudantes fazem deduções sobre a Libras (“Quanto aos aplicativos, os estudantes vão percebendo que os Avatars não possuem compreensão semântica/pragmática de uma sentença: Português-Libras”; “percebeu o erro de sinalização”).</i>
	Direta: compensação	<i>Os estudantes recorrem à Língua Portuguesa-L1 e solicitam ajuda (“escrever, desenhar e perguntar ao colega mais próximo o sinal executado por mim professor”).</i>

Fonte: Autor, 2019.

Diante dessa planificação, usada para categorizar as estratégias de aprendizagem, de acordo com o Quadro 1, aparecendo 3 vezes, a estratégia indireta social demonstra ser a que prevalece entre os aprendizes de Libras em contexto universitário. Sem, contudo, deixarem de utilizar outras estratégias diretas: memória, cognitiva, de compensação e, estratégias indiretas: metacognitivas e afetivas. Portanto, percebe-se que, aprender Libras é um processo individual e compartilhado e, cada aprendiz possui estratégias diferentes para aprendê-la em meio ao contexto social e cultural em que está inserido para além da sala de aula.

Até onde foi possível investigar, sobretudo analisando a narrativa de estudantes ouvintes no contexto acadêmico, constata-se que, situados em diferentes ambientes fora da sala de aula/Universidade, aprendizes de Libras também se tornam perpetuadores e constituidores da língua quando “ensinam” e “praticam” a Libras no encontro surdo-ouvinte, ouvinte-ouvinte. Por isso, por um lado, necessitam de mais investigações os discursos que generalizam o pertencimento de Libras somente aos surdos (QUADROS, 2017), pois, se Libras não pertencer aos ouvintes, talvez, se torne mais demorado o processo de “contribuir mais e melhor, com a

*inclusão da pessoa surda*”. Por outro lado, em relação à aprendizagem, a análise do quadro 1, corrobora com as discussões de Perissé (2011), Diaz Bordenave e Pereira (2012) e Paiva (2013) ao afirmarem que, aprender se relaciona com o pessoal/identitário, o biológico, o racional, o irracional, o afetivo/psicológico, o social e o cultural de aprendizes.

Nessa direção, ciente de suas responsabilidades no ensino de Libras, e de que aprender essa língua envolve aspectos biológico, cultural, social e cognitivo, compreendo que, para ser professor, não é possível afirmar que é a condição biológica de ser surdo ou ser ouvinte que garante o aprendizado de Libras, mas o seu travestimento com as roupas da docência, que pode atenuar o caminho de buscas e aprendizagens por parte dos aprendizes.

## **6.2 O que eu, professor, aprendo ensinando Libras?**

Primeiro, faço a reflexão de que, enquanto professores, quanto mais damos vozes aos estudantes e valorizamos suas falas e expressões, mais ainda poderemos compreender sobre suas necessidades, expectativas e, até certo ponto, sobre a maneira como eles aprendem. Abaixo, no diário 5, segue o que registrei sobre isso:

### **Diário 5:**

Querido diário – rsrs!, já passa de 00h e por isso, hoje irei apenas registrar que me vem à mente cada risada e olhar de curiosidade dos estudantes, quando as aulas são mais práticas, com a presença de surdos e seus familiares, jogos, brincadeiras, dinâmicas, etc., em comparação a outros momentos somente teóricos da disciplina. Embora nem todos queiram participar das atividades práticas – na maioria das vezes por motivos pessoais (problemas em casa, no trabalho, na Universidade etc.), percebo que os estudantes aprendem com mais facilidade, se sentem mais animados, interessados e participativos para aprenderem Libras nessas aulas práticas.

Desse modo, influenciando as ações didático-pedagógicas de ensino do professor, quando são utilizados jogos, dinâmicas, dramatizações e músicas, os estudantes se sentem desafiados e mobilizam suas energias físicas e intelectuais durante o aprendizado de Libras, ratificando o que foi explanado por Nascimento e Bataglin (2018). Numa abordagem comunicativa e sociocultural (ZANELLA, 2014; FIGUEIREDO, 2019; ALBRES, 2012; GESSER, 2012), a utilização de diversos métodos e técnicas se tornam importantes, pois os aprendizes são diferentes e possuem interesses diversos com a Libras.

A análise da narrativa no diário 5, nos faz compreender que, não basta o professor de Libras querer ensinar a língua, pois, durante o processo de ensino-aprendizagem, o outro – o

aprendiz – precisa estar aberto para aprender. Nesse contexto, atento ao “*olhar de curiosidade dos estudantes*”, de “*perceber o que os estudantes aprendem com mais facilidade*” e, respeitando o tempo dos estudantes, cabe ao docente de Libras, tornar aos estudantes, os conteúdos conceituais mais interessantes, surpreendentes, novos, acessíveis, criativos, desafiadores etc. Ratificando Martinez (2009, p. 34), de um modo geral, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, atualmente a função do professor não é a de “transmissor de conteúdos”, mas, sendo gestor do ensino, cabe a ele mostrar caminhos, indicar e orientar recursos, utilizar abordagens, métodos e estratégias que sejam condizentes com a necessidade real de aprendizagem dos aprendizes.

No entanto, nem sempre as aulas de Libras são para o ensino sobre ou de Libras, conforme pode ser observado a seguir, no diário 6:

#### **Diário 6:**

Depois de escrever a tarefa do dia no quadro e me virar para a turma, estavam todos desanimados. Ao perguntar o que havia acontecido, a resposta foi de que “*havia tido conflito no WhatsApp*” entre alunos de períodos diferentes do mesmo curso. Como percebi que não ia adiantar naquele dia animá-los para realizarem a atividade, solicitei que dispusessem as carteiras em círculo. Substituindo o que seria a tarefa do dia, pedi que cada um refletisse e respondesse as seguintes perguntas: Que estudante eu sou? Que profissional eu quero ser? e Que profissional não gostaria de ser? A partir das respostas como “*não quero ser um profissional impaciente*”, “*quero ser um profissional amoroso e paciente*”, “*sou um alun@... que precisa melhorar*”, eu os retrucava perguntando-lhes: você tem sido paciente com o colega de graduação? Tem sido amoroso e paciente na sala de aula? O que você tem feito para melhorar como estudante? Ao final, acredito que houve bons resultados, pois, foi uma oportunidade para que eu conhecesse melhor cada um da turma e os colegas da turma entre eles.

A partir da narrativa do diário 4, é possível observar que o professor está passível de situações inesperadas na sala de aula. No entanto, quando o professor percebe que “*não ia adiantar naquele dia animá-los para realizarem a atividade*”, o docente se baseia na concepção de que seu trabalho é destinado ao outro, para o outro e com o outro (CAMPOS, 2009; FONSECA, 2018), ao criar e vivenciar a “*oportunidade de se conhecerem melhor*”. No diário 4 também verifica-se que, com a condução do professor e a ação do estudante, constituindo em unidade dialética, o processo de ensino-aprendizagem está ancorado na visão sociocultural, sendo aprendiz e professor participantes ativos nesse processo, conforme descrito por Zanella (2014) e Figueiredo (2019).

Desse modo, sendo o ensino compartilhado com outros sujeitos e mediado pelo diálogo, ocorrendo em situações reais, singulares e inusitadas, a experiência do professor vai sendo

gerada a partir da sua prática profissional, no cotidiano da sala de aula. Assim, a sala de aula se torna um espaço onde saberes e conhecimentos, de professores e aprendizes, se constroem coletivamente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Ou seja, trabalhando juntos, professor e aprendiz podem compartilhar suas dúvidas, fraquezas, conhecimentos, anseios e, se colocarem disponíveis para mutuamente aprenderem e se ajudarem.

Em síntese, analisando as narrativas contidas nos diários 5 e 6, por um lado, compreendo que, assim como os surdos professores de Libras, também os ouvintes que ensinam essa língua dão forma aos saberes, a partir de suas ações práticas, de suas experiências pessoais e coletivas adquiridas ao longo da carreira docente. Por outro lado, entendo que, sendo um trabalho progressivo, (in)constante e dialógico, o processo de ensino-aprendizagem da Libras requer atuação conjunta de professor e aprendiz.

## **7. Considerações finais**

Pela análise empreendida, verifica-se que ensinar ou aprender Libras abrange o caráter global do ser humano, e estão em jogo dimensões intelectuais, emocionais, sociais, culturais e físicas. Em relação ao ensino de Libras, cada professor tem uma formação e experiência pessoal e profissional que permitem agregar saberes diferentes à prática docente sem importar sua condição biológica de ser surdo ou ser ouvinte. Em relação à aprendizagem, também situados em diferentes contextos, assim como o professor, para o estudante aprender às vezes é preciso que ocorra um processo de longo prazo, não sendo possível resultados imediatos (LIBÂNEO, 1994; DIAZ; BORDENAVEZ, 2012; MARTINEZ, 2009).

Dessa maneira, afirmar que os surdos garantem a aprendizagem de Libras, mesmo que seja entre pares surdos (QUADROS, 2015), faz parte de uma visão secular e tradicional de tratar o ensino e a aprendizagem de línguas. De modo que, mesmo não sendo foco deste trabalho, também os aprendizes são reduzidos a meros receptores, como se por parte deles, não fosse necessário o envolvimento de ações física/biológica, racional, irracional, social, cultural e psicológica durante o processo de aprendizagem.

Ensinar – foco deste trabalho, é uma atividade que necessita de conhecimentos específicos, “[...] consolidados por meio de formação pedagógica voltada especialmente para esse fim, e atualização constante das abordagens dos conteúdos e das novas maneiras didáticas de ensiná-los [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 71). E os novos tempos exigem que para ser Professor de Libras, este profissional esteja comprometido com sua função e também disposto a se

atualizar, sendo um professor reflexivo de suas práticas didáticos-pedagógicas, contribuindo através do ensino da sua disciplina, para a formação de pessoas mais sensíveis, atuantes, reflexivas, autônomas e críticas sobre a inclusão e acessibilidade linguística das pessoas surdas.

Em relação ao ensino-aprendizagem, assim como se espera do aprendiz práticas autônomas e de envolvimento na aprendizagem, sem ancorar-se exclusivamente no conhecimento do professor (PAIVA, 2006; PERISSÉ, 2011), da mesma forma, professores de línguas – Libras ou não – precisam compreender as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas e os contextos em que estão situados os aprendizes. Por isso, infere-se que, ser professor de Libras é amadurecer no desenvolvimento da própria atividade docente e, se houver uma relação dialógica no processo de ensino-aprendizagem da língua, professores e aprendizes poderão se beneficiar.

Nessa perspectiva, a discussão sobre a legitimidade entre surdos e ouvintes para ensinar Libras, não pode ser feita ingenuamente, pois, para ser professor da língua, além de conhecimentos linguísticos da/sobre a Libras, requer também, a compreensão e reflexão sobre os saberes teóricos e práticos necessários à docência.

Por fim, sem objetivo de dar por encerrada a discussão, a intenção deste trabalho não é silenciar surdos professores de Libras, seus conflitos ideológicos e suas disputas em relação ao ensino da língua, mas, se propõe a instaurar um diálogo possível, desviando o foco da identidade para questões que envolvem o ensino-aprendizagem de Libras. São necessárias novas pesquisas que caracterizem a diversidade das aulas de Libras, bem como se torna relevante investigar as estratégias utilizadas pelos aprendizes e os ambientes/contextos que eles estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. de A. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Libras como segunda língua e as formas de registrar uma língua visuo-gestual: problematizando a questão.** ReVEL, v. 10, n. 19, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores.** Curitiba: Appris, 2016.

\_\_\_\_\_.; NEVES, S. L. G. (Org.); **Libras em estudo: política linguística.** São Paulo: FENEIS, 2013.

ALMEIDA, M. I. de. (Org.); **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais.** São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Ediores, 2013.

ASSIS SILVA, C. A. de. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade.** São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

BERNARDINO, E. L. A.; PEREIRA, M. C. da C.; PASSOS, R.; **Estratégias de ensino da língua brasileira de sinais como segunda língua.** Revista Trama, v. 14, n. 32, p. 27-39, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais– Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 04 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm)>. Acesso em: 05 fev. 2019.

BRAYNER, I. C. dos S. **A formação dos professores de LIBRAS: desafios a serem percorridos.** In: CINTEDI. 2016. Campina Grande. Anais eletrônicos. Disponível em: <https://novaesocla.org.br/conteúdo/1533/odesafio-de-ensinar-lingua-poertugesa-aalunos-surdos>. Acesso em 29 de abril de 2019.

CARVALHO, D. J. **Não basta ser surdo para ser professor: as práticas que constituem o ser professor surdo no espaço da inclusão.** 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

CAMPELLO, A. R. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos**. 2007. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CASTRO, F. G. A. S. de; MARQUES, S. M. F. **O professor de libras surdo no ensino superior: desafios e perspectivas na atualidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

CHARLOT, B. **formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). In: **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4, p. 89-110.

DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M.; **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DINIZ, H. G. **A História da língua de sinais dos surdos brasileiros: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygostky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola, 2019.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, V. da. **Desenvolvimento cognitivo e Processo de Ensino-Aprendizagem: abordagem psicopedagógica à luz de Vygostsky**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

GADOTTI, M. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARÉ, R. M. R. **Educação formal x educação não formal: diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas**. 2014, 218 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade São Francisco, Itatiba.

GASTAL, M. L. de A; AVANZI, M. R. **Saber da experiência e narrativas autobiográficas na formação inicial de professores de biologia**. Ciênc. educ. (Bauru), vol. 21, n. 1, p. 149-158, 2015.

GESSER, A. **Entre a tradição e a necessidade: visões sobre ensinar e aprender a Libras de um professor surdo e suas alunas ouvintes**. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. cap. 11, p. 217-246.

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a LIBRAS**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, C. R. M.; CICILINO, J. E. M.; POKER, R. B. **Pedagogia Bilíngue: dilemas e desafio na formação de professores.** RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018.

GOODSON, I. **Conhecimento e vida profissional.** Estudos sobre educação e mudança. Portugal: Porto editora, 2003.

GOMES, M. A. M; BORUCHOVITCH, E. **O modelo de aprendizagem autorregulada de Barry Zimmerman:** Sugestões práticas para desenvolver a capacidade de planejar, monitorar e regular a própria aprendizagem no contexto da educação básica. In: BORUCHOVITCH, E.; GOMES, M. A. M. (Org.). **Aprendizagem autorregulada: como promove-la no contexto educativo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019. cap. 1, p. 19-38.

GOVAERTS, S.; GRÉGOIRE, J. **Motivações e emoções na aprendizagem escolar.** In: GALAND, B.; BOURGEOIS, E. (Org.). PICARD, P. (Colab.). **Motivar(-se) para aprender.** Tradução: Antonio de Padua Danesi. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez.** São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (Org.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola par a século XXII.** Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Penso, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos.** Cad. CEDES [online], vol.19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** In: NICOLAIDES, C.; MOZZILLO, I.; PACHALSKI, L.; MACHADO, M.; FERNANDES, V. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras.** Pelotas: UFPEL, v., p. 33-49, 2003.

\_\_\_\_\_; IRALA, V. B. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: LEFFA; V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil.** Pelotas: Educat, 2014, cap. 1, p. 21-48.

LEWGOY, A. M. B; ARRUDA, M. P. **Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experimentação do diário digital.** In: Revista Texto & Contextos. EDIPUCRS. Porto Alegre: 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 34ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, E. E.; TEIXEIRA, D. E.; GALASSO, B. J. B. **Concepção do Primeiro Curso Online de Pedagogia em uma Perspectiva Bilíngue Libras-Português.** Rev. bras. educ. espec., vol. 23, n. 1, p. 21-36, 2017.

VIEIRA MACHADO, L. M. da C. **O professor de surdos como intelectual específico: formação em pauta.** In: ALMEIDA, W. G. (Org.). **Educação de surdos: formação, estratégias e prática.** Ilhéus, BA: Editus, 2015. cap. 3, p. 49-61.



\_\_\_\_\_; LOPES, M. C. **A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos.** Educ. Real, vol. 41, n. 3, 2016.

MARIANI, F.; MATTOS, M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** R. Educação Pública, v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras.** Tradução: Marco Macionílio. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARTINS, V. R. de O.; NASCIMENTO, V. **Da formação comunitária à formação universitária (e vice e versa): novo perfil dos tradutores e intérpretes de língua de sinais no contexto brasileiro.** Cad. Trad., Florianópolis, v. 35, n. especial 2, p. 78-112, 2015.

MOUTINHO, K.; CONTI, L. de. **Análise Narrativa, Construção de Sentidos e Identidade.** Psicologia: Teoria e Pesquisa, v. 32, n. 2, p. 1-8, 2016.

MOURA, D. R. **Libras e leitura de língua portuguesa para surdos.** Curitiba: Appris, 2015.

NASCIMENTO, G. V. S. do; BATAGLIN, R. D. L.; **Melodias em pauta: o uso da música como recurso para aprendizagem da Libras como L2 por estudantes ouvintes.** In: OLIVEIRA, E. N. de.; CONSTÂNCIO, R. de F. J. (Org.). **Libras: reflexões e práticas educacionais.** São Leopoldo: Oikos, 2018. cap. 6, p. 107-119.

NÓVOA, A. **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 2014.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características.** Revista Travessias, ed. 04, 2009. Disponível em: <[https://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed\\_004/educacao.htm](https://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/educacao.htm)> . Acesso em: 19 mar. 2019.

OSTI, A. **Formação de professores alfabetizadores.** In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, L. E. L. R. do.; MATTOS, M. J. V. M. de. (org.); **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015. cap. 6, p. 85-99.

PAIVA, V. L. M. O. **Autonomia e complexidade.** Linguagem & Ensino, v.9, n.1, p. 77-127, 2006.

\_\_\_\_\_. **Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v.8, n.2. p. 321-339.2008.

\_\_\_\_\_. **O outro na aprendizagem de línguas.** In: HERMONT, A.B.; ESPÍRITO SANO, R.S.; CAVALACANTE, S.M.S. **Linguagem e cognição: diferentes perspectivas, de cada lugar um outro olhar.** Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2010. p. 203-217.

\_\_\_\_\_. **Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica.** In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de; CARVALHO, A. M. (Orgs.) **Linguística aplicada e ensino de língua e literatura.** Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 187-205.

PARENTE, C. M. D.; MATTOS, M. J. V. **O estágio supervisionado na formação de profissionais da educação.** In: PARENTE, C. M. D.; VALLE, L. E. L. do; MATTOS, M. J. V. de. (Orgs). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas.** Porto Alegre: Penso, 2015.

PEREIRA, M. C. da C. **Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos.** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de M.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. cap. 15, p. 235-246.

PERISSÉ, G. **O valor do professor.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 1, p. 20-62.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2014.

QUADROS, R. M. de. (et al). **Exame Prolibras.** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

\_\_\_\_\_. **O “BI” em bilinguismo na educação de surdos.** In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. de M.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. cap. 12, p. 187-194.

\_\_\_\_\_. **Língua de herança: língua brasileira de sinais.** Porto Alegre: Penso, 2017.

REBOUÇAS, L. S. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina língua brasileira de sinais (Libras) nas instituições de ensino superior após o decreto 5.626/2005.** 2009, 171f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Bahia, Salvador.

REIS, F. **Professores Surdos: Identificação ou Modelo?** In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

ROCHA, S. **Memória e história: a indagação de Esmeralda.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2011.

SILVA, M. F. **O papel da motivação no aprendizado de inglês como segunda língua estrangeira na escola pública.** IV SENALE: Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino. Oralidade e ensino: questões e perspectivas. Porto Alegre, 2005. In: LEFFA, V. J. (Compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada). Pelotas: Educat. Disponível em: <[http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE\\_IV/IV\\_SENALE/marcus\\_f\\_da\\_siva.htm](http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/SENALE_IV/IV_SENALE/marcus_f_da_siva.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2019.

SILVA, L. da.; STUMPF, M. R. L. **Fluência e acurácia em ouvintes usuários de Libras como segunda língua.** Revista Leitura, v. 1, n. 57, p. 252-285, 2016.

SOUZA, D. T. de. **(Re)visitando as expressões não-manuais em estudos sobre a Libras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

SOUZA, K. R.; KERBAUY, M. T. M. **Abordagem quanti-qualitativa:** superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. Educação e Filosofia, v. 31, n. 61, p. 21-44, 2017.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 4ª ed. Florianópolis: UFSC, 2016.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática:** o ensino e suas relações. 18ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VERAS, D. S.; BRAYNER, I. C. dos S. **Atuação docente:** ensino de libras no ensino superior. Revista Trama, v. 14, n. 32, p. 121-130, 2018.

VIAN JUNIOR, O. **A educação linguística do professor de inglês.** In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade:** Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. cap. 3, p. 61-76.

ZANCANARO JUNIOR, L. A. **Produções em libras como segunda língua por ouvintes não fluentes e fluentes:** um olhar atento para os parâmetros fonológicos. 2013, 192 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_; STUMPF, M. R. **O ensino de Libras em sinalizadores ouvintes:** uma análise dos parâmetros fonológicos. Leia Escola, Campina Grande, v. 15, n. 1, p. 92-106, 2015.

ZANELLA, A. V. **Vygostky:** contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. 2ª ed. Itajaí: Univali, 2014.